

BUENAS PRÁCTICAS en
EDUCACIÓN
INCLUSIVA
en Uruguay



BUENAS PRÁCTICAS en
EDUCACIÓN
INCLUSIVA
en Uruguay

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)
Consejo Directivo Central (CODICEN)

Presidente, Dr. José SEOANE
Consejero, Lic. Daniel Jacinto CORBO LONGUEIRA
Consejero, Prof. Néstor PEREIRA CASTILLO
Consejera, Mtra. Teresita CAPURRO
Consejera, Mtra. Nora CASTRO

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)

Director General, Mtro. Héctor FLORIT
Consejera, Mtra. Mirta FRONDOY
Consejera, Mtra. Irupé BUZZETTI

Consejo de Educación Secundaria (CES)

Director General, Prof. Ing. Juan Pedro TINETTO
Consejera, Prof. Ema ZAFFARONI
Consejero, Prof. Daniel GUASCO

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

Secretario General, Álvaro MARCHESI
Director de la Oficina de Representación en Uruguay, Martín LORENZO DEMILIO
Coordinadora de Programas de la Oficina de Representación en Uruguay, Daniela PEREIRA

Apoya:



INSTITUTO INTERAMERICANO
DE DISCAPACIDAD Y DESARROLLO
INCLUSIVO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
PRÓLOGO.....	9
EXPERIENCIAS PREMIADAS EN EL CONCURSO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CELEBRADO EN 2011	
Aula Hospitalaria de Escuela N° 254 en su proyección a la comunidad y Hospital Pereira Rossell.....	13
ESCUELA ESPECIAL N° 254 / HOSPITAL PEREIRA ROSSELL	
Propuesta educativa para estudiantes sordos.....	21
LICEO N° 35 ALFREDO VÁSQUEZ ACEVEDO (IAVA)	
EXPERIENCIAS SELECCIONADAS	
Aprender: un derecho de todos	35
COLEGIO Y LICEO HANS CHRISTIAN ANDERSEN.	
Un fogón inolvidable.....	43
ESCUELA N° 129	
Educación Especial en la Escuela N°84 Gertrudis Gastesi	55
ESCUELA N° 84 GERTRUDIS GASTESI	
Inclusión de niños y niñas con deficiencia visual.....	59
ESCUELA N° 5 JOAQUÍN SANT'ANNA	
Educación física inclusiva.....	67
ESCUELA N° 200 DOCTOR RICARDO CARITAT	
Inclusión de alumnos discapacitados intelectuales.....	73
ESCUELA N° 60 DE DISCAPACITADOS INTELECTUALES DR. MARIO CARMINATTI	
Proyecto de estimulación integral.....	85
COLONIA ESCOLAR MALVÍN N° 261	
Un liceo diferente para aprender desde el saber y con el corazón.....	99
INSTITUTO DE EDUCACIÓN PYAGUAZÚ	

INTRODUCCIÓN

MARTÍN LORENZO DEMILIO

Director de la Oficina de Representación de la OEI en Uruguay

El Programa Iberoamericano para la Inclusión Educativa nació con el objetivo de dar fuerza y visibilidad a uno de los retos educativos más importantes y necesarios, garantizar la equidad educativa y asegurar la educación en la diversidad facilitando el acceso, la permanencia y promoción de todo el alumnado independientemente de su condición de etnia, origen social, procedencia y/o condiciones personales.

Nadie niega la importancia de la inclusión educativa, la necesaria incorporación de todos los alumnos en las escuelas para mejorar la calidad de la enseñanza y para conseguir escuelas más justas en sociedades más equitativas y solidarias. La fuerza transformadora de las políticas de inclusión es evidente pero existen dificultades para avanzar.

La atención a los aspectos relacionados con la diversidad del alumnado es fundamental para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar y/o personal.

El fomento de una cultura de respeto y de tolerancia solo será posible, en gran medida, si se educa en la inclusión, el respeto y la valoración de las diferencias. Esta tolerancia se adquiere en la medida en que a los ciudadanos se les da la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos para que se establezcan lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos.

Con este concurso nos propusimos un programa de selección de buenas prácticas educativas en materia de inclusión para su posterior difusión y extensión entre la comunidad educativa, con el fin de que dichas prácticas sirvan de ejemplo a otros actores que estén avanzando en la misma dirección. Lo hemos logrado gracias al esfuerzo y trabajo realizado por los equipos de Primaria, Secundaria, el Ministerio de Educación y Cultura, MAPFRE y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

De todos los trabajos presentados, se ha elegido estos diez que el comité de selección consideró más relevantes, para finalmente entre ellos elegir a los dos ganadores.

Con esta publicación buscamos difundir y dar a conocer los buenos trabajos que se están realizando en la materia.

Queremos agradecer a todas las escuelas y liceos que se presentaron.

PRÓLOGO

No existe otra posibilidad de entender y explicar la escuela pública que como una escuela inclusora, una escuela que atiende las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión.

No cabe duda de que se ha avanzado en el reconocimiento de justicia y de derechos en relación a la diversidad y a la discapacidad. Sin embargo, pese a estas convicciones, los saberes acumulados, las prácticas exitosas, el compromiso de docentes y familias, la inclusión sigue constituyendo un lugar de tensión y de preocupación para un sinnúmero de docentes, instituciones y comunidades educativas.

Estas tensiones aparecen abonadas por situaciones coyunturales, históricas, socioculturales, económicas e institucionales que propician desarrollos teóricos y prácticos que han contribuido a obstaculizar la extensión de prácticas emancipadoras.

La pregunta que se impone en estas circunstancias es: ¿qué hacer en la escuela?; ¿qué hacer con la escuela?

Con frecuencia se responde a estos cuestionamientos, desde las convicciones del ‘deber ser’, con posicionamientos normalizadores que no constituyen sino otra forma de negación de las diferencias profundamente, e involuntariamente, injustas.

En otras ocasiones se da un lugar para ‘estar’ en la escuela, pero ello no basta. Tal como lo plantea C. Skliar, se requiere pasar del ‘estar’ al ‘existir’ en otros y con otros, para lo cual se hace necesario que docentes, alumnos, instituciones y comunidades se dejen interpelar por las diferencias. En este acto, que es sencillamente un movimiento de acogida y hospitalidad, pero nacido desde entrañas éticas y de justicia, es posible ver desplegarse toda la potencia del pensar y del actuar que abre espacios de creación y de inauguración subjetiva para quienes acogen y son acogidos, en sus semejanzas y diferencias.

Sin embargo, celebrando estos avances, no podemos dejar de reconocer que la escuela hoy día está atravesada por una realidad social problemática. Los tiempos posmodernos del videoclip, de la fluidez y la incertidumbre, las labilidades subjetivas de adultos y niños, la complejización de las infancias y de las demandas realizadas a la escuela por buena parte de los sectores sociales que ven en la educación la posibilidad de alcanzar los horizontes que se desea inventar, hacen que los centros educativos respondan en ocasiones con sentimientos de impotencia y, en el mejor de los casos, con solicitudes de apoyo.

Es este el sentido en que se hace necesaria, más que nunca, la creación de dispositivos de apoyo, de trabajo en equipo, de fortalecimiento y formación profesional. Es también por ello que se demanda, para una educación inclusiva y para la inclusión educativa, una trama de sostén intersectorial, interinstitucional y social que no es más que una solicitud y una interpelación a la responsabilidad de todos quienes deseamos vivir en una sociedad democrática, justa y emancipadora, en la cual la inclusión no es más que el modo de vida..., una construcción colectiva posible.

María del Carmen Scavone Farina

BUENAS PRÁCTICAS en
EDUCACIÓN
INCLUSIVA
en Uruguay

EXPERIENCIAS PREMIADAS EN EL
CONCURSO DE BUENAS PRÁCTICAS
EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
CELEBRADO EN 2011



AULA HOSPITALARIA DE ESCUELA N° 254 EN SU PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD Y HOSPITAL PEREIRA ROSSELL

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Escuela N° 254 recibe una población de 80 alumnos. En su proyección a la comunidad, por intermedio del servicio de apoyo itinerante, atiende además a 36 alumnos incluidos en escuelas comunes y un número variable de alumnos recibe atención pedagógica en aulas hospitalarias.

Cuenta con un maestro director, cinco docentes de aula, tres profesores de taller, un maestro de apoyo itinerante y dos maestros de aula hospitalaria.

Geográficamente está situada a escasas cuadras del Centro Hospitalario Pereira Rossell, ubicación que facilita la coordinación interinstitucional.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

Es una escuela de educación especial. En el cumplimiento de la responsabilidad que le compete –brindar atención educativa a los niños con discapacidad o significativas dificultades para aprender–, desarrolló, en el transcurso de su proceso histórico, más que otro sector dentro de la educación general, una tradición de coordinación intersectorial con el área de la salud.

Dicha labor fue desarrollada desde todas las escuelas especiales; sin embargo (y si bien más de medio siglo antes había sido creada la Escuela N° 204 para alumnos con problemas de conducta) fue a partir de la creación del Centro N° 231, para alumnos con trastornos en el desarrollo, que se fueron consolidando vínculos más estrechos con el área de la salud mental. En forma paralela, se fue construyendo el reconocimiento del impacto del componente afectivo y de salud mental en el desarrollo y en la determinación de vulnerabilidades desde múltiples y complejas causales orgánicas y/o situacionales y a la inversa, en tramas dialécticamente relacionadas.

Fueron de esta forma consolidándose vínculos entre la clínica de Psiquiatría Pediátrica del hospital Pereira Rossell y la Inspección Nacional de Educación Especial (INEE), los que crearon las condiciones de respuesta conjunta y colaborativa a la necesidad de dar continuidad educativa al niño hospitalizado mediante la creación de un aula hospitalaria en el hospital.

La idea de articulación entre el área de salud mental y Educación Especial también tuvo el impulso de la convicción respecto de la vulnerabilidad emocional en que queda situado cualquier niño o adolescente que padece una enfermedad.

Apoyo recibido

El proyecto fue elaborado en 2006 en forma conjunta por la INEE (Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP]) y la Clínica Psiquiátrica (Facultad de Medicina, Universidad de la República), a propuesta de la INEE.

Fue aprobado por el CEIP para empezar a funcionar en marzo de 2007.

Se destinaron para su funcionamiento dos cargos de maestro (de 30 y 20 horas semanales, respectivamente), radicados y dependientes de la Escuela Especial N° 254.

Para su funcionamiento ha sido acondicionado un espacio dentro del hospital que se constituye como aula en la clínica de Psiquiatría Pediátrica.

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo queda conformado, desde el área educativa, por la Dirección de la Escuela Especial N° 254 y dos maestros con formación específica y experiencia en la atención de alumnos con dificultades para aprender y discapacidad, quienes reciben el asesoramiento y seguimiento de la Inspección de dicha escuela. Por otra parte, está integrado por el equipo de salud mental de la clínica de Psiquiatría Pediátrica del hospital Pereira Rossell.

Población beneficiada

Los destinatarios son niños y púberes internados en el hospital Pereira Rossell o pacientes en atención ambulatoria que asisten con frecuencia al hospital.

Problema

La interrupción de la continuidad educativa de los niños que son atendidos en el hospital Pereira Rossell coexiste en alta frecuencia con dificultades para aprender, asistencia intermitente a la escuela, abandono o dificultades de inserción escolar.

Con frecuencia, a estas dificultades se agregan situaciones vitales complejas y desarrollo en condiciones de vulnerabilidad social, económica, cultural y/o emocional, todo lo cual se agrava cuando el vínculo con el aprendizaje se interrumpe.

Objetivo general de la experiencia

El proyecto surge de la necesidad sentida desde el ámbito de la educación de dar cumplimiento al derecho de recibir educación en forma ininterrumpida al niño hospitalizado o en tratamiento médico, y desde el reconocimiento de la importancia de la educación en el desarrollo.

Se plantea como objetivos:

1. Garantizar al niño hospitalizado la continuidad del proceso educativo.
2. Responder a las necesidades educativas de los alumnos, hallándose la educación en el hospital, integrada en el marco de nuevas tareas, orientada a que el niño recupere hábitos y habilidades que se han debilitado producto de su enfermedad y de las reiteradas ausencias a su escuela.
3. Atender a la importancia de la enfermedad, en los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del niño y sus efectos en el aprendizaje.
4. Reincorporar al niño a su escuela de origen, evitando su marginación del sistema de educación formal y el retraso escolar.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Formatos de intervención

Este ámbito educativo presenta un formato de intervención particular:

- La asistencia del niño al aula es voluntaria.
- La asistencia del docente a la cama del paciente está mediada por la autorización del equipo médico tratante.
- Se brinda atención individualizada.
- Los grupos son heterogéneos (de diferentes franjas etarias).
- Movilidad del alumnado.
- Flexibilidad en la aplicación del programa.
- Horario flexible y adecuado al alumno y a sus circunstancias.
- Actividades condicionadas por el estado emocional y físico del niño.
- Seguimiento y apoyo pedagógico a pacientes ambulatorios luego de internaciones o a niñas y niños atendidos en policlínicas especializadas de la clínica de Psiquiatría Pediátrica (trastornos graves del comportamiento y el humor y trastornos del espectro autista).

La intervención docente

Se produce en dos ámbitos. En el aula, un espacio físico implementado con objetivos pedagógicos dentro del hospital y al que asisten alumnos que pueden trasladarse a ella y aquellos que reciben tratamiento médico ambulatorio; en la cama donde el niño se encuentra convaleciente en los casos en que su traslado no resulte posible.

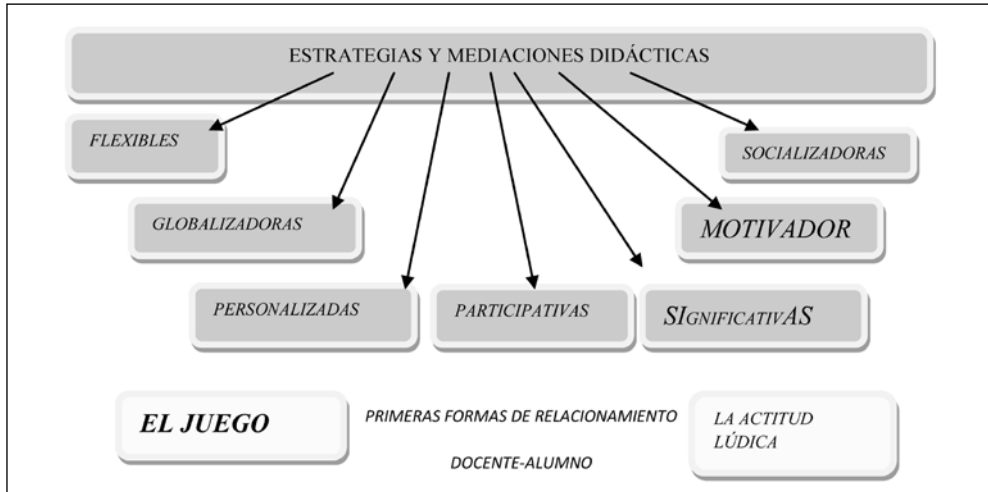
Se trabaja en modalidad individual o grupal, según las necesidades de los alumnos. La modalidad individual es necesaria cuando se concurre a la cama del niño, pero en el aula, con frecuencia, también debe intervenir en forma individual para recrear (en forma conjunta) hábitos de estudio, favorecer modalidades de aprendizaje (de equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación) y atencionales, conocer las adquisiciones y la zona de desarrollo próximo del niño realizando adecuaciones curriculares y estableciendo los sistemas de apoyo necesarios en circunstancias muy comprometidas del niño.

El grupo, en tanto, posibilita la acción sociabilizadora y el intercambio. Funciona con diferentes edades, rendimientos y adquisiciones. Requiere de adaptaciones curriculares y sistemas de apoyo específicos, sobre la base de mantener la unidad grupal buscando el enriquecimiento mutuo y la reconstitución del lugar del niño en una trama con pares.

La comunicación con las familias

Es facilitada cuando su presencia es cotidiana, lo que hace posible realizar y solicitar sostén, apoyo y comunicación desde la función educativa.

En cualquier modalidad o intervención, con el niño o con la familia, el uso de la computadora XO es muy valioso.



PRIMERAS FORMAS DE RELACIONAMIENTO DOCENTE-ALUMNO

Contenidos, estrategias y mediaciones privilegiadas 'entre' la asimilación y la acomodación

Comunicación

Lengua: el cuento y la narración. Propuestas educativas con contenidos de todas las áreas disciplinares.

Lengua: oralidad. Expresión de intereses. Propuestas pedagógicas dirigidas a la atención de dificultades de aprendizaje detectadas o habilidades básicas comprometidas.

Conocimiento artístico: expresión plástica, corporal y musical. Programa de potenciación creativa.

Uso de la XO

Las propuestas educativas parten de:

1. El conocimiento del niño hospitalizado

- Sus necesidades e intereses.
- Las causas de su internación.
- El tiempo de intervención previsto.
- El intercambio con el equipo de salud.

2. La generación de un vínculo positivo

Objetivos específicos y funciones del maestro hospitalario

La educación promueve la salud del sujeto humano en cuanto productora de subjetividad y potenciadora de los procesos de humanización, sociabilización y acceso a una vida digna y autónoma.

La población de niños y adolescentes menores de 15 años que son asistidos en el hospital Pereira Rossell, además de presentar enfermedades médicas o psiquiátricas importantes, en su mayoría tiene requerimientos educativos especiales ya sea por sus deficiencias previas, por su condición de internación prolongada o por la propia repercusión de sus patologías.

Es el docente, desde su especificidad pedagógica, quien colabora en los procesos terapéuticos permitiendo la continuidad educativa para estos niños y adolescentes durante su internación y su recuperación, como también busca la reinserción en la institución de origen.

En el proceso de trabajo y en el marco de los objetivos generales se establecen como objetivos específicos:

- Dar continuidad al proceso educativo.
- Aliviar el aislamiento que causa la internación y poder contar con 'otro'.
- Potenciar lo sano, elevando la autoestima.
- Facilitar la integración, inserción o reinserción escolar.
- Establecer tramas sociales.
- Integración a las actividades regulares de la clínica de Psiquiatría Pediátrica.

Por otra parte, se definen como funciones del maestro hospitalario:

- Enseñar haciendo las adaptaciones curriculares y los sistemas de apoyo necesarios a cada niño hospitalizado, de forma que este no vea interrumpido su proceso educativo y su vivencia como aprendiz.
- Realizar estudios y procesos pedagógicos que permitan detectar dificultades si las hubiera y brindar insumos pedagógicos a la labor docente u orientar apoyos una vez que el niño se reintegre a su escuela si ello fuera necesario.
- Desarrollar estrategias de enseñanza, atendiendo a la potencialidad de cada niño y el incremento de su autoestima, fortaleciendo el placer y la disponibilidad para aprender y contribuyendo a la mejora de sus aprendizajes y de su salud.
- Crear tramas sociales internas con pares para el niño hospitalizado.
- Intervenir educativamente con las familias.
- Coordinar con los centros educativos la reinserción escolar, en situaciones de hospitalización prolongada, deserción o asistencia intermitente a su escuela de origen.
- Orientar reubicaciones escolares cuando fueren necesarias.
- Buscar y orientar a las familias o referentes para la inserción en tramas sociales de apoyo al niño en circunstancias de vulnerabilidad social.
- Coordinar con los equipos de salud intra y extrahospitalarios.
- Realizar formación permanente, participando en actividades académicas de la clínica, cursos y participación en congresos en la temática de la atención pedagógica hospitalaria.

NIÑOS APOYADOS EN EL ÚLTIMO TRIENIO

Año	En sala	Aula andamio Internados	Ambulatorios
2010	113	406	77

EDADES

0-5 años	52 niños
6-8 años	136 niños
9-11 años	141 niños
12-15 años	148 niños
Sin dato	16 niños
Total	493 niños

AÑO 2010

RENDIMIENTO PEDAGÓGICO ALUMNOS

Acorde	22
Levemente descendido	35
Con dificultades específicas	9
Disarmónicos	12
Significativamente descendido	53
Discapacidad intelectual	23

FACTORES QUE INCIDEN NEGATIVAMENTE EN EL APRENDIZAJE

FRECUENCIA*

Dificultades específicas de aprendizaje	9
Dificultades emocionales leves	3
Dificultades emocionales de alto riesgo (trastornos de conducta y/o emocionales discapacitantes)	25
Eventos traumáticos o crisis emocionales de alto impacto en el desarrollo	34
Discapacidad intelectual	23
Discapacidad motriz	3
Discapacidad sensorial	5
Enfermedad orgánica crónica	8
Deserción escolar	7
Asistencia intermitente	19
Vulnerabilidad familiar y social	49

* Los alumnos pueden presentar más de un factor adverso a su aprendizaje, por lo cual este rasgo no es coincidente con el total de alumnos apoyados.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

El aula hospitalaria vista desde la educación. El aula hospitalaria ha significado una fuerte apuesta a la inclusión en tanto ha sostenido el vínculo de los alumnos con el aprendizaje y en muchas situaciones sus docentes apoyaron y posibilitaron procesos exitosos de reinserción escolar para alumnos con abandono intermitente, deserción escolar o dificultades para aprender.

Este espacio ha dejado en evidencia la importancia de la salud para la educación y de la educación para la salud así como el alto impacto positivo de la conformación de un equipo interdisciplinario para la atención de los alumnos, el sostén docente y la profesionalización de todos sus integrantes.

*El aula hospitalaria vista desde la clínica de Psiquiatría Pediátrica.*¹ El aula hospitalaria ha representado para la clínica de Psiquiatría Pediátrica un aporte fundamental en la atención integral de los niños, niñas y adolescentes atendidos por el equipo de salud. Con este proyecto se concreta una aspiración de mucho tiempo de la clínica: asegurar el derecho a la continuidad del proceso educativo en aquellos niños y niñas que por distintas razones requieren hospitalización.

El encuentro con la Inspección Nacional de Educación Especial del CEIP fue un proceso largo con muchos mojones: trabajo integrado en el Centro Nº 231, proyecto de investigación en escuelas especiales, participación de maestros itinerantes en polí-clínicas especializadas en psiquiatría pediátrica. Sin embargo, es el proyecto de Aula Hospitalaria el que nos posibilita una mayor integración de la salud y la educación. Los maestros hospitalarios desde su rol pedagógico específico hacen un aporte muy importante en los procesos terapéuticos, contemplando al niño, su familia y la escuela.

En estos años, el aula hospitalaria se ha constituido en un espacio de salud, aprendizaje, diversión y juego no sólo para los niños sino también para los integrantes del equipo docente y para los estudiantes de la clínica. La participación de los maestros en las instancias de ateneos aproximó a los docentes y estudiantes de la especialidad a la realidad de las escuelas, a la complejidad de los procesos de aprendizaje y a la potencialidad de la función docente cuando parte de las necesidades y capacidades de cada niño.

Dificultades

Las mayores dificultades están referidas al requerimiento de adaptación curricular y de acceso a población escolar fluctuante y con diversas vulnerabilidades, así como a las dificultades de comunicación con algunas escuelas de origen de los alumnos apoyados, ya que si bien esta se realiza, el único medio posible para hacerlo es la vía telefónica o el espacio virtual.

CONCLUSIONES

En los cuatro años de funcionamiento del aula hospitalaria su aporte a la equidad e inclusión ha sido muy valioso y su creación, una apuesta a la esperanza.

1 Informe proporcionado por la Prof. Ag. Gabriela Garrido.

PROPUESTA EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES SORDOS

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El IAVA es un instituto de gran trayectoria académica que, inaugurado en 1911, este año está cumpliendo el centenario. Fue el primer liceo de Montevideo y por sus aulas han pasado reconocidas personalidades de la cultura y de la política uruguayas.

La Primera Experiencia Bilingüe de Estudiantes Sordos en Secundaria “Cristina Cabrera” fue iniciada en 1996 en el Liceo N° 32 “Guayabo”, donde los alumnos cursan el Ciclo Básico. En 1999 llegó al IAVA la primera generación de estudiantes sordos para cursar su primer año de Bachillerato.

El motivo por el que fue elegido el IAVA como liceo para que los estudiantes sordos continuaran sus estudios fue la cercanía con el Liceo N° 32, además de su ubicación privilegiada con respecto a la locomoción, ya que los estudiantes vienen de muy diversos barrios de Montevideo, incluso algunos viajan desde distintos departamentos del interior del país.

Esta experiencia se desarrolla desde 1999 en los tres años de Bachillerato en todas las orientaciones.

En el primer año de Bachillerato los estudiantes están solos en un grupo exclusivo para sordos; en el segundo año están en grupos exclusivos para estudiantes sordos en las asignaturas del Núcleo Común (del Plan de la Reformulación 2006) e integrados en grupos de oyentes en las asignaturas específicas de cada orientación. En el tercer año se integran en grupos de estudiantes oyentes en todas las asignaturas, pero en 2011 dio comienzo un nuevo proyecto educativo en el que se han creado grupos exclusivos para estudiantes sordos en la gran mayoría de las asignaturas, a excepción de aquellas en las que pueden estar integrados en grupos de oyentes en igualdad de oportunidades; esas asignaturas son: Comunicación Visual; Teatro; Danza y Expresión Corporal; y Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales.

Como los estudiantes sordos son una minoría en el IAVA, para que pudieran estar solos y juntos en la gran mayoría de las asignaturas de la currícula de tercer año, los profesores hemos trabajado durante 2010 en los diferentes programas de las asignaturas, intentando encontrar coincidencias temáticas entre las diferentes orientaciones y elaborando propuestas programáticas que tuvieran un carácter de razonable equivalencia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

Los estudiantes sordos llegaron al IAVA desde el Liceo N° 32 por los motivos antes mencionados. Para el centro educativo fue un completo desafío, ya que los docentes no teníamos experiencia previa en el trabajo con estudiantes sordos, a excepción de dos profesoras que ya habían trabajado con ellos en el Liceo N° 32 y que sirvieron de espontáneas orientadoras de los nuevos docentes y de la propia Dirección del liceo que asumía la tarea.

Se incorporaron al trabajo de aula dos intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya (LSU) para garantizar la comunicación entre los docentes y los estudiantes, pues en aquella primera generación todos los estudiantes conocían efectivamente la LSU.

Inmediatamente los nuevos docentes, algunos con larga experiencia en aulas comunes, percibieron las dificultades de los estudiantes sordos para el acceso autónomo al conocimiento, debido fundamentalmente al escaso dominio de la lectura y de la escritura, con alguna variante individual no significativa.

Condiciones iniciales del proyecto

- Ninguno de los docentes tenía formación profesional especializada.
- El trabajo de aula se desarrolla con la asistencia de intérpretes de LSU que actúan como mediadoras de la comunicación entre docente y estudiantes en torno al currículo.
- La experiencia se implantó en terreno “virgen”, libre de preconceptos y de un manejo previo de teorías sobre educación de personas sordas.
- Asimismo, se trataba de un equipo docente con un fuerte compromiso institucional y pedagógico, que asumió el desafío de abordar una experiencia absolutamente desconocida para todos. Se trata de un proyecto de educación bilingüe que atiende las necesidades educativas especiales de estos alumnos sordos.
- Reciben el currículo en su lengua natural (LSU), única que los sordos pueden adquirir naturalmente; también en LSU se expresan en el aula.

Varios fueron los problemas que los docentes tuvimos que afrontar en esta nueva tarea, ya que en la gran mayoría de los casos los estudiantes sordos que llegan al IAVA no manejan mínimamente la lectura y la escritura en español, además de tener muy distintos niveles en el conocimiento de la LSU.

Tal vez sea este el elemento que más nos ha impactado y que nos ha obligado a buscar formas alternativas que permitan a los estudiantes sordos desempeñarse con éxito dentro del liceo.

Es deseable lograr mediante estrategias adecuadas la formación de ciudadanos activos, responsables y productivos, aunque inevitablemente diferentes.

El estudiante sordo quiere aprender, quiere informarse, quiere participar, quiere sociabilizar, quiere entender mejor en un idioma que le es ajeno pero del que es claramente consciente de que debe dominar, que debe saber usar para sentirse partícipe en un mundo que siempre resulta esquivo.

Para que accedan al conocimiento es necesario lograr que el texto se vuelva significativo, valorar la palabra escrita. Es imprescindible hacer que el idioma español deje de ser un obstáculo para transformarse en una herramienta de ayuda en su aprendizaje; es decir, tienen que perder el miedo a la palabra escrita. Finalmente, es necesario

buscar estrategias que no impliquen bajar el nivel de los conocimientos, sino buscar caminos alternativos para lograr los mismos objetivos.

Apoyo recibido

El apoyo académico y organizacional provino de la generosidad de grandes concedores del tema de la educación de personas sordas, como la lingüista Graciela Alisedo y el profesor Carlos Skliar, ambos argentinos, que fueron contactados e invitados por la Dirección del liceo para darnos charlas y ofrecernos orientación en nuestro trabajo. Estas charlas fueron fundamentales y muy esclarecedoras y nos ayudaron mucho en los inicios. Hemos contado durante todos estos años con el apoyo de la Dra. Alisedo, quien año a año nos ha dado cursos, seminarios y todo tipo de orientaciones, ayudándonos a reflexionar sobre nuestra tarea.

Asimismo, en el primer año de la experiencia contamos con un curso de LSU dictado por el, en aquel entonces, presidente de la Asociación de Sordos del Uruguay, el arquitecto José Dobrzalovski. Si bien el curso fue básico, fue muy importante para entender los fundamentos y la estructura de la lengua natural de nuestros estudiantes sordos.

En 2002 llegó finalmente la posibilidad de cursar un posgrado en el área específica, y varios de los profesores concurrimos a este curso, de quinientas horas, dictado por el Consejo Directivo Central (Codicen) en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

El apoyo financiero tuvo que ver con la aprobación de las horas que se les pagan a los intérpretes de LSU que trabajan en las aulas y dos horas pagas de coordinación a los docentes y a la adscripta que trabaja con estos estudiantes con el fin de crear un espacio de discusión y formación (aunque no todos los años han sido aprobadas). También desde 2005 se logró la aprobación de horas pagas de Idioma Español con metodología de segunda lengua y de LSU para los estudiantes sordos, como apoyo para un mejor desempeño curricular.

Equipo de trabajo

Directa o indirectamente, toda la comunidad educativa del IAVA está implicada en esta experiencia, en la medida en que los estudiantes sordos participan en todas las actividades académicas, sociales, recreativas y deportivas que se llevan a cabo en el liceo, al igual que lo hacen sus compañeros oyentes.

Actualmente en esta experiencia trabajan unas setenta personas:

- El equipo de Dirección, integrado por la directora y dos subdirectoras.
- La secretaria.
- Los funcionarios administrativos.
- Una adscripta que se ocupa especialmente de los estudiantes sordos, realizándoles un seguimiento, atendiendo a las familias y sirviendo de nexo entre estos y los docentes.
- Cuarenta y tres profesores de las diferentes asignaturas que se distribuyen entre aquellos que trabajan en las aulas exclusivas de alumnos sordos y los que tienen a estos estudiantes integrados en grupos de oyentes.
- Una coordinadora del proyecto que se ocupa de que estén cubiertas todas las horas de clase con intérpretes de LSU, de organizar los horarios de clase, de atender a padres o a estudiantes sordos que así lo soliciten, de coordinar el trabajo de seguimiento académico a los estudiantes, junto con la adscripta.
- Catorce intérpretes de LSU que facilitan la comunicación tanto dentro como fuera del aula entre los estudiantes sordos y sus profesores oyentes.

- Personal de biblioteca.
- Los funcionarios de servicio.
- El personal de cantina.

El grado de implicancia en el desarrollo de la experiencia es, en general, muy alto desde el trabajo de la Dirección, secretaría, administración y adscripción. Se los atiende y conoce en forma personalizada.

La gran mayoría de los docentes que trabajan con estudiantes sordos tiene amplia experiencia en el tema y logra excelentes resultados, pero también cada año hay incorporaciones de profesores nuevos que ingresan al proyecto sin tener conocimientos previos sobre cómo se trabaja con estudiantes sordos. Para ello la Dirección, la adscripción y la coordinación les brindan el apoyo necesario, se realizan reuniones en las que se comparten las experiencias exitosas de los docentes con más años de experiencia y se procura impartir cursos y seminarios que apunten a ayudar a estos nuevos docentes en su tarea.

Con respecto al grupo de intérpretes, también hay algunos que cuentan con muchos años de experiencia en la tarea de aula (diferente de la interpretación común y cotidiana), y cuando se incorpora algún intérprete que no ha tenido experiencia previa en el trabajo de clase necesita de un tiempo de adaptación a la dinámica de la clase y de aprendizaje de las señas que se utilizan en cada asignatura y que no pertenecen a la LSU coloquial que se aprende en la carrera de Formación de Intérpretes. Es muy importante tanto el intercambio entre los colegas intérpretes de mayor experiencia con los más nuevos, como una buena coordinación del trabajo de los intérpretes con los docentes a los que van a interpretar. También es conveniente que sea siempre el mismo intérprete el que trabaje en una asignatura; esto contribuye a una mejor interpretación, más fluida, porque ya conoce los temas que se tratan en cada clase. Sin embargo, esto no es fácil de lograr porque muchas veces cambian los horarios de los profesores –en general porque trabajan en otras instituciones– y se desorganiza lo que al comienzo del año lectivo se intentó armar de la mejor forma posible.

Población beneficiada

En este año 2011 contamos con un total de 40 estudiantes sordos: 23 en primer año de Bachillerato, 6 en segundo año en todas las orientaciones a excepción de Ciencias Biológicas, y 11 estudiantes en tercero, en las orientaciones Arte y Expresión, Ciencias Biológicas, Social Económica, Social Humanística y Matemática y Diseño.

Algunos de estos jóvenes tienen las edades “esperables” para los niveles de Bachillerato, pero otros tienen algunos años más e incluso varios estudiantes son adultos. Sus edades oscilan entre los 16 y los 40 años. Para ellos el pasaje por el liceo es no solamente la oportunidad de aprender, desarrollar su capacidad de lectura y escritura en español y sociabilizar desarrollando el vínculo tanto con sus compañeros sordos como con los oyentes, sino además la posibilidad de acceder a una mejor y más calificada fuente laboral. Algunos de ellos ya son padres o madres de familia, por lo tanto esta posibilidad no es menor.

Problema

El resultado académico de estos estudiantes es muy variable y depende de muchos factores: su historia escolar, el apoyo familiar, el manejo de la lectura y de la escritura en español, el conocimiento de la LSU, además de las condiciones naturales, como ocurre con cualquier estudiante.

La realidad a la que nos enfrentamos los docentes cotidianamente en el aula es, en primer término, específica de un sentido, el auditivo, con todo lo que ello comporta. Insistimos en que hacemos referencia a una ausencia de capacidad de registro auditivo del “mundo oyente dominante”: de ningún modo se trata de ausencia de habilidades psicolingüísticas, sociolingüísticas, de formación y de autoformación y mucho menos de habilidades de comprensión del mundo que nos rodea.

Objetivo general de la experiencia

Desde que comenzó la experiencia y se fue constatando cuáles son las carencias más significativas de los estudiantes sordos que llegan a nuestro liceo, todos los esfuerzos y estrategias puestas en práctica por los docentes persiguen un objetivo fundamental: procurar el dominio de la lectura y de la escritura que no sólo los habilita a acceder en forma directa al conocimiento científico, literario, filosófico, etcétera, sino que también les da autonomía para su vida cotidiana y los posiciona mejor para el ejercicio de la ciudadanía.

Adaptaciones realizadas

Los docentes que trabajamos con alumnos sordos tuvimos que ingeniárnoslas para producir herramientas didácticas que potenciaron las capacidades de estos alumnos. Entre todos hemos tratado de construir nuevas didácticas que acompañaran mejor los procesos cognitivos de los estudiantes.

Esto inevitablemente nos ha llevado a replantearnos la necesidad de concebir nuevas formas de evaluación, a flexibilizar los criterios adoptados tradicionalmente y a tener la osadía de evaluar a los alumnos desde lo que pueden y no desde lo que les falta.

Desde su inicio esta ha sido una experiencia bilingüe ya que responde a que el alumno irá construyendo sus conocimientos mediante dos lenguas, una que le es propia –la LSU– y otra que para él es una segunda lengua, el español en su modalidad escrita. El bilingüismo, entonces, es uno de los principios que acompañan la concepción pedagógica de este proyecto, entendiéndolo como el derecho que tiene un sujeto que posee una lengua minoritaria a ser educado en su propia lengua. Esta propuesta de la educación bilingüe supone un corrimiento de la percepción de la sordera desde la discapacidad hacia la problemática de los grupos minoritarios, hablantes de otra lengua y que conforman una cultura.

En apoyo a este bilingüismo se ha realizado como adaptación curricular la incorporación, por ahora como asignaturas extracurriculares, de horas de Idioma Español trabajadas con metodología de segunda lengua, y horas de LSU para que los estudiantes continúen estudiando su lengua natural, profundizando en su análisis y realizando un trabajo de reflexión metalingüístico.

La introducción de la LSU en el aula ha sido una importante adecuación curricular que ha posibilitado el ingreso de un mayor número de estudiantes sordos a la enseñanza media, con la presencia de un intérprete de LSU que traduce en forma simultánea al profesor y las intervenciones de los estudiantes sordos. La LSU es un elemento nuevo dentro del aula, significa la adecuación de un código diferente; es necesario analizar cómo es aceptado, si incomoda o no. En la medida en que no es accesible para todos puede generar misterios y desconfianzas en los docentes. La colectivización de ese código entre los que participan en la experiencia es una necesidad que no elimina al intérprete –profesional–, pero dicho código debe ser compartido por la mayoría.

Nos hemos replanteado la necesidad de concebir nuevas formas de evaluación, de flexibilizar los criterios adoptados tradicionalmente y de tener la osadía de evaluar a

los alumnos desde lo que pueden y no desde lo que les falta. Por eso, si bien continuamos dando relevancia a los trabajos por escrito, ya que los estudiantes sordos deben enfrentarse a la escritura aunque les resulte muy dificultoso, también se les brinda siempre la oportunidad de complementarlo con una prueba oral (en LSU) cuando el escrito resulta insuficiente o poco claro en los contenidos, debido a las dificultades en la expresión escrita que tiene la gran mayoría de estos estudiantes.

Otras adaptaciones curriculares son, por ejemplo, el proyecto iniciado este año para los estudiantes de tercer año de Bachillerato, que cuentan con grupos exclusivos de sordos en la mayoría de las asignaturas. Esta nueva situación favorece la atención personalizada de los estudiantes y el respeto de sus ritmos de aprendizaje.

Material utilizado

Para el trabajo con estudiantes sordos es necesario potenciar el canal visual, poniendo énfasis en las potencialidades de los estudiantes y no en sus dificultades. Para ello se utiliza toda la tecnología de lo visual existente en el mercado: videos subtítulos, mapas, ilustraciones, uso del cañón con presentaciones en Power Point, Movie Maker u otros programas similares, internet, correo electrónico, blogs, comunicación vía Messenger y grupos cerrados de Facebook.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

- En 1999 comenzó la experiencia con once estudiantes que llegaron a un grupo de primero de Bachillerato. Finalizado el año, todos los estudiantes pasaron con éxito a segundo.
- En el año 2000 empezó la etapa de integración de los estudiantes sordos a grupos de oyentes, según la orientación elegida por cada uno. Comenzó a notarse mayores dificultades, ya que la dinámica de clase era muy diferente, y no siempre lograron adaptarse al ritmo de trabajo de sus compañeros oyentes. Además se debe destacar que estos grupos eran muy numerosos, de hasta 40 estudiantes.
- Lo mismo ocurrió en 2001 cuando algunos pocos estudiantes llegaron a tercer año de Bachillerato, también integrándose a grupos de oyentes según la orientación elegida. En muchos de los casos se repitieron los fracasos. Parece constatar que el tiempo de aprendizaje de los sordos es diferente del de los oyentes.
- En 2002 algunos de los profesores que trabajan en la experiencia realizaron un curso de especialización docente como “Experto en Atención de Alumnos con Capacidades Diferentes, mención Auditiva”, dictado en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente del Codicen.
- Durante la realización del curso y como trabajo final, los docentes llevaron a cabo una investigación de todo un año trabajando en equipo y que dio como resultado un trabajo publicado y registrado en la Biblioteca Nacional con el nombre “La sordera institucional”.
- En 2003 realizaron talleres los días sábados, a los que se sumaron entrevistas personalizadas a los estudiantes sordos. Estas enfrentaron al cuerpo docente a la gran frustración –y muchas veces al sufrimiento– que han significado los más diversos trayectos de los estudiantes por diversas instituciones escolares hasta llegar al primer año de Bachillerato, y sus expectativas de acceder al conocimiento de manera autónoma. Estos jóvenes quieren sentirse sujetos y no objetos del conocimiento.

- Durante 2004 se trabajó en un proyecto curricular que proponía realizar el primer año de bachillerato en dos años, ya que los docentes íbamos constatando que, al trabajar en un ritmo más lento (entre otros motivos, por el propio mecanismo de la interpretación que permanentemente se hace en el aula), los programas de las diferentes asignaturas no se cumplían nunca en su totalidad y muchas veces apenas se llegaba a trabajar la mitad de los contenidos. Esto hacía que los estudiantes llegaran a segundo año de Bachillerato en condiciones inferiores a sus compañeros oyentes y, por lo tanto, el fracaso resultaba tan grande que no les permitía seguir adelante con los estudios, debiendo repetir cursos, en los que siempre daban más de lo mismo. Esto generaba gran frustración en los estudiantes y muchos terminaban abandonando sus estudios. Este proyecto, que fue presentado a las autoridades y ampliamente fundamentado, no fue aceptado y no pudo llevarse a la práctica.
- El equipo docente propuso que los estudiantes pudieran ser evaluados según el Plan 1994 del Nocturno que les permite aprobar por asignatura aun en primer año de Bachillerato, pues en segundo y tercero ya está previsto. Esto facilita que, en caso de repetir, solo deban cursar las asignaturas en las que tuvieron mayores dificultades, y de esta manera poder dedicarles más tiempo.
- En 2004 se formó un grupo de trabajo designado por el Consejo de Educación Secundaria con el cometido de hacer un seguimiento y evaluación de los alumnos sordos. Desde sus inicios fue integrado por miembros de la Dirección, docentes e intérpretes de LSU del IAVA.
- En 2005 tuvo lugar en el IAVA el curso “Sordera y educación formal” dictado por la Dra. Graciela Alisedo y organizado por la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.
- En el segundo año del comienzo del Plan de la Reformulación 2006, cuando llega la primera generación de estudiantes a segundo de bachillerato, se consigue realizar una nueva adaptación curricular en la que los estudiantes sordos están solos en las asignaturas del Núcleo Común e integrados en las específicas de cada orientación. Esto permitió lograr un paso intermedio entre el grupo exclusivo de primero y la integración total en tercero de Bachillerato.
- En 2007 se realiza desde el Consejo de Educación Secundaria (CES), y a solicitud del grupo de trabajo antes mencionado, un llamado a docentes que quieran trabajar con estudiantes sordos y tengan formación específica o experiencia previa. Este llamado fue reiterado en 2010 y aumentó considerablemente la cantidad de docentes interesados y capacitados para participar en la experiencia.
- En 2007 y 2008 se intentó repetir la experiencia de segundo de los grupos exclusivos en tercero de Bachillerato, pero por problemas de compatibilidad de horarios y organización institucional fue imposible.
- En 2010 se hizo, también desde el grupo de trabajo formado por el CES, un nuevo llamado especial, en este caso, de intérpretes que estuvieran interesados en trabajar en las aulas liceales, para lo que debieron presentar su currículum y dar una prueba de oposición. Este llamado permitirá una organización del trabajo de los intérpretes que están habilitados para trabajar en Secundaria.
- Finalmente, como se seguían constatando varios fracasos y mucha deserción en tercero, se logró presentar el nuevo proyecto en el que los estudiantes del último año de bachillerato están solos en la gran mayoría de las asignaturas, como ya se explicó anteriormente. Este proyecto fue aprobado por las autoridades y comenzó a desarrollarse en el presente año lectivo.

La metodología de trabajo es la de la tríada que se forma en cada aula donde encontramos al estudiante sordo, al docente y al intérprete de LSU facilitando la comunicación y el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En los grupos en que están integrados, los intérpretes no trabajan para la totalidad de los alumnos de la clase, sino para un sector que busca estrategias de ubicación que no generen distorsión en el funcionamiento del aula. Pero, como bien dice el profesor Carlos Skliar, no se debe pensar que una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto, automáticamente, el problema de la educación de los sordos, porque “lenguaje” y “educación” no son sinónimos. Son, por lo tanto, muchas y muy variadas las estrategias que los docentes han desarrollado a lo largo de estos años para lograr una pedagogía específica sobre la base de un enfoque que tenga en cuenta no su discapacidad en lengua oral sino sus capacidades intelectuales y visuales para todo tipo de aprendizaje.

Los momentos más significativos del proceso de esta experiencia tienen que ver con las etapas en las que se fue logrando conformar grupos exclusivos de estudiantes sordos, ya que si bien creemos que la integración en grupos con oyentes es positiva y los hace crecer en conocimientos y en autoexigencia académica, también sentimos que mientras no lleguen mejor preparados para estudiar con mayor autonomía continuarán estando integrados solo en aquellas asignaturas en las que no se encuentren en desigualdad de condiciones.

De todos modos, consideramos que esta experiencia es integradora porque creemos que integrar a los diferentes en defensa del derecho de igualdad no será efectivo hasta que se incorpore el derecho a la diferencia. Integrar no es asimilar cada individuo al conjunto (no se trata de poner jóvenes sordos entre jóvenes oyentes), sino darle la posibilidad a cada uno de que se apropie de un rol y un espacio en el entretejido social.

Por ello, para lograr la integración es necesario un proceso de escolarización exitoso y no cargado de frustración. Es necesario que el adolescente sordo esté provisto de herramientas conceptuales y del marco de sociabilización indispensable que le permitirán elegir y capacitarse en el área de su elección.

Se asume la idea de inclusión como rechazo a las prácticas culturales homogeneizadoras y como sinónimo de prácticas basadas en la aceptación y apreciación de las diferencias culturales.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

Son varios los logros conseguidos a lo largo de los años que lleva esta experiencia. Los más cotidianos son la avidez de conocimientos y el interés que la gran mayoría de estos estudiantes demuestran en las aulas, los aprendizajes logrados, los avances en la autonomía para poder continuar sus estudios terciarios y en la autoría de pensamiento que van adquiriendo.

Destacamos, asimismo, el proceso de sociabilización de estos estudiantes al interactuar con sus compañeros oyentes tanto dentro como fuera de las aulas. Tal es el interés y el intercambio, que los estudiantes oyentes solicitan cada año la posibilidad de que se cree en el liceo un curso de LSU para establecer una mayor y mejor comunicación con sus compañeros sordos. A estos cursos no solo asisten estudiantes, sino también docentes, adscriptos, administrativos e incluso se han integrado familiares de los propios estudiantes sordos.

También consideramos un logro importante la incorporación de TIC en la educación de estos estudiantes; contamos con todo tipo de tecnología facilitada por la institución.

En 2009, un estudiante sordo que estaba cursando el Bachillerato Artístico presentó una escultura en un concurso de la Fundación Atchugarry y obtuvo un primer premio que fue muy merecido y muy celebrado por la comunidad educativa del IAVA.

Son varios los estudiantes que han egresado y algunos de ellos están cursando estudios terciarios, muchos integrados en distintas facultades tanto públicas como privadas. Hay estudiantes sordos en las facultades de Derecho, de Ciencias, de Bellas Artes, en Magisterio, en el IPA y en varios cursos de UTU, como la Escuela de la Construcción y la de Administración, Producción de Video y Animación. Estos son solo algunos ejemplos.

También es un logro que luego del pasaje por Bachillerato accedan a mejores puestos laborales, estando en las mejores condiciones para presentarse a concursos para ingresar a organismos públicos. Otro ejemplo es que en el CINDE (centro donde se imparten cursos de LSU y de formación de intérpretes) la mayoría de los docentes formados específicamente y que están a cargo de los cursos son ex estudiantes del IAVA. Para algunos docentes del liceo que asisten a cursos de LSU en el CINDE, es una gran satisfacción tener como profesores a quienes en algún momento fueron sus alumnos; resulta más que gratificante e interesante esta inversión de roles.

Estas generaciones de estudiantes son pioneras: se trata de los primeros que han llegado a realizar Ciclo Básico y Bachillerato y acceden a la formación terciaria, habiendo sido formados en la educación pública. Gracias a ellos la LSU está creciendo, se está convirtiendo en una lengua más elaborada, más compleja, que ya no solo puede comunicar en una conversación coloquial, sino que está siendo vehículo de comunicación en el ámbito académico.

Datos estadísticos sobre el pasaje de los estudiantes sordos por el IAVA

Desde 1999, cuando comenzó la experiencia de estudiantes sordos en el Bachillerato del IAVA, pasaron por el instituto 105 estudiantes. De estos, 14 (13%) han egresado de Bachillerato para cursar estudios superiores, 39 (37%) abandonaron sus estudios en Enseñanza Secundaria y 52 (50%) continúan estudiando.

A los 14 estudiantes egresados hasta el momento les llevó un promedio de cuatro años el pasaje por los tres años de bachillerato.

Los egresos se produjeron en 2002 (tres estudiantes), 2005 (tres estudiantes), 2007 (un estudiante), 2009 (tres estudiantes) y 2010 (cuatro estudiantes).

Si tomamos en cuenta a los estudiantes egresados de la primera generación que pasó por esta experiencia con el Plan de Estudios de 1976, desde 1999 hasta 2003, de un total de 11 estudiantes, dos egresaron (18%) y nueve desertaron (82%).

De la generación que comenzó primer año de Bachillerato en 2006 (año en que empezó el Plan de la Reformulación), entre 2006 y 2010, de 18 estudiantes que cursaron, siete egresaron (39%), seis desertaron (33%) y cinco continúan estudiando (28%).

Como se puede observar en los porcentajes presentados, a partir del comienzo del Plan de la Reformulación, en 2006, por el cual se formaron los grupos exclusivos de estudiantes sordos para segundo año en las asignaturas del Núcleo Común, ha mejorado significativamente el número de egresados y ha disminuido muchísimo la cantidad de estudiantes que abandonan sus estudios.

Esperamos con mucha confianza que las cifras mejoren aún más a partir del proyecto que se inició este año en el tercer año de Bachillerato.

Dificultades

Las dificultades no son pocas y tienen que ver fundamentalmente con el precario manejo de la lectura y la escritura en español de los estudiantes sordos. Esto, es evidente, constituye una importante dificultad para el acceso al conocimiento de la currícula del Bachillerato Diversificado, mucho más complejo y abstracto que el de los programas de Ciclo Básico.

Otra dificultad importante es que al IAVA no llegan solamente jóvenes estudiantes del Liceo N° 32, sino de otros liceos privados y públicos, fundamentalmente del interior del país. En la mayoría de estos casos, los estudiantes desconocen la LSU o manejan una lengua de señas casera, otros han pasado por un proceso de oralización y otros directamente no han podido desarrollar ninguna lengua, lo que nos lleva a preguntarnos cómo llegaron hasta el primer año de Bachillerato.

Lejos de desanimarnos, enfrentamos la situación apoyándonos en las horas de Idioma Español y de LSU, que aunque son hasta ahora extracurriculares, les sirven a los estudiantes de gran apoyo para obtener mejores logros en el aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes sordos, aunque no sepan LSU, la aprenden de sus compañeros sordos con una rapidez realmente sorprendente. Pero a la vez, cada año nos convencemos más de la importancia que esta lengua tiene para las personas sordas. Es, sin duda, su lengua natural, la única que pueden aprender sin intervenciones artificiales y la que les permite expresarse y desarrollar su pensamiento plenamente.

Es, por lo tanto, muy importante dar a las horas de Idioma Español y de LSU una jerarquía mayor, integrándolas en la currícula.

Otra dificultad es que en las aulas en las que hay estudiantes sordos es necesaria la presencia de dos personas para que la clase sea posible y plena: el docente y el intérprete. Por lo tanto, los alumnos pierden clase tanto en casos en los que falta el docente como en los casos en que falta el intérprete.

En el caso de la falta de intérprete hay algunas alternativas para lograr que la clase efectivamente pueda ser llevada a cabo: se ha organizado en el liceo un sistema de horas de intérprete “a disposición” que sirven para cubrir las faltas con suplentes. Estas horas, sin embargo, no son suficientes, ya que no en todas las horas de todo el turno y de lunes a viernes hay intérpretes “a disposición”. Esto se debe, fundamentalmente, a que no hay suficiente cantidad de intérpretes recibidos, y no todos los titulados tienen experiencia de trabajo en el aula. Por otra parte, en algunas ocasiones falta más de un intérprete y se hace más difícil cubrir tantas horas a la vez.

Si bien no hay una especialización establecida en el trabajo de los intérpretes por asignatura, la propia experiencia de estos años, sumada a la afinidad natural y al gusto de los intérpretes, hace que al comienzo del año lectivo, y de acuerdo a las posibilidades horarias de cada uno, las horas de clase se elijan por esa afinidad para garantizar la continuidad de los cursos (siempre el mismo intérprete en la misma asignatura). Este tipo de elección facilita una buena coordinación del trabajo entre el docente y el intérprete. Sin embargo, esto no es siempre posible porque muchas veces los horarios son modificados luego de comenzados los cursos, a raíz del multiempleo de la mayoría de los docentes.

No todos los docentes que trabajan en el proyecto tienen experiencia o especialización en el trabajo con estudiantes sordos. Muchas veces eligen los grupos y recién cuando llegan al liceo con su designación se enteran de que en el grupo que tomaron hay estudiantes sordos (esto ocurre en los casos en que los sordos están integrados en grupos de oyentes). Para enfrentar esta situación se realizan reuniones y trabajo coordinado con los docentes con más experiencia, para compartir los conocimientos.

Se sugiere a los nuevos docentes bibliografía que se encuentra en el propio centro educativo, y muchas veces se los invita a visitar diferentes clases entre los colegas.

En general, los docentes que trabajan en grupos exclusivos de sordos ya conocen las características de estos estudiantes y toman esos grupos a conciencia. Para eso se ha realizado el llamado específico a docentes que quieren participar en esta experiencia, con lo que se fomenta la formación permanente y la necesidad de especialización. A pesar de que son varios los docentes que se presentan a estos llamados, son evaluados sus méritos y forman parte de estas listas especiales, no todas las horas pueden ser cubiertas con estos profesores y muchas veces se recurre a las listas comunes del escalafón docente. Entre los docentes que son nuevos en el proyecto hay algunos muy experimentados o con pocos años de labor, y con diferentes grados de compromiso y dedicación a esta tarea que requiere de mucho tiempo adicional. Por lo tanto, los resultados del trabajo docente con estudiantes sordos pueden ser muy diversos.

Otra dificultad que afrontamos es el retraso en la aprobación e incluso en la no aprobación de los diferentes proyectos y propuestas que han sido presentadas desde el equipo docente a lo largo de estos años.

CONCLUSIONES

Para que nuestro liceo sea un lugar donde todos puedan aprender se debe renunciar a ser indiferentes ante el fenómeno de la desigualdad social y cultural.

El marco institucional dado por el IAVA se expresa, entre otros aspectos, en un sistema de normas explícitas o implícitas. Los jóvenes sordos necesitan un encuadre institucional que contribuya a una sociabilización en términos de reglas claras de organización y gestión, y sobre esto se trata este proyecto.

“La institución escolar, en general, y el docente, en particular, constituyen figuras centrales en las autoimágenes que fabrican los estudiantes y en los sentidos que va adquiriendo su escolarización para ellos. Esos ‘otros’ le devuelven al niño y al joven una imagen en espejo donde mirarse (y reconocerse o negarse), que incidirá indudablemente en el recorrido que concrete en el sistema escolar.

Si se reconoce al otro como portador de una voz; si se le ofrece un espejo a través del cual mirarse y a partir del cual se lo habilite para la búsqueda de nuevos horizontes; si se reconoce a sí mismo como un sujeto portador de expectativas, sentimientos, con una seguridad en medio de tanta incertidumbre, la conclusión es que no hay nada de naturaleza en la desigualdad y en la exclusión social y educativa.”

(Mag. Carina Kaplan y Lic. Paula Fainsod en FLACSO, posgrado Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, clase 23, año 2003).

BUENAS PRÁCTICAS en
EDUCACIÓN
INCLUSIVA
en Uruguay

EXPERIENCIAS
SELECCIONADAS



APRENDER: UN DERECHO DE TODOS¹

1. NATURALEZA DEL PROYECTO

1.1 Descripción

En el Colegio y Liceo Hans Christian Andersen se elabora este proyecto, apuntando a la democratización de la educación, teniendo en cuenta que todo ciudadano debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas, de modo que logre un desarrollo integral que le permita convertirse en miembro de pleno derecho de esta sociedad. La institución integra niños con necesidades educativas especiales (NEE), ya sea por causas orgánicas, psicológicas o emocionales, teniendo en cuenta su cronicidad o su carácter transitorio.

1.2 Justificación

Diagnóstico de situación. Se observa en la institución buena predisposición docente para trabajar con niños con NEE en el aula, logrando establecer vínculos afectivos muy enriquecedores. Se trabaja con ellos, pero el reflejo en la planificación implica una debilidad. Falta capacitación/orientación docente para el abordaje de las diversas situaciones, y continuidad en los procesos. Esto es relevante, dado que la inclusión educativa es un proyecto institucional. Además, se observan tensiones a la hora de tender redes entre los diversos profesionales que atienden al niño.

1.3 Fundamentación teórica

“Conocemos bien que al dar el primer paso, no podremos evitar cometer muchos errores y serios. Pero todo el problema reside en que el primer paso sea dado en una dirección correcta. Lo demás vendrá a su tiempo. Lo incorrecto se eliminará, lo que falta se agregará.” (Vygotsky)

Nuestra experiencia en el sistema de inclusión se basa en la fuerte convicción de la importancia de brindar equidad de oportunidades y recursos, para que todo el alumnado, independientemente de las circunstancias personales, sociales, culturales, étnicas o cualquier otra, logre el desarrollo integral de todas las potencialidades y forme parte de esta sociedad en continua transformación. Y la diversidad se considera fuente de riqueza muy positiva para el aprendizaje y el progreso del alumnado. Hasta hace algún tiempo se pensaba en el “alumno medio”; ahora sabemos que no existe, es “virtual”. Como dice Blanco Guijarro (1992), “la escuela se enfrenta al reto de atender a la diversidad, es decir, ajustar la intervención educativa a las individualidades de cada uno”.

¹ Informe elaborado por la maestra Andrea Moreno.

Según Vain, atender a esta diversidad es el desafío del nuevo siglo, ya que igualdad no debe ser tomada como unificación, ni debe borrar las particularidades de lo diverso; porque lo diverso no es patológico.

Morin habla de ver la diversidad como un todo, un holograma: “la parte está en el todo y el todo está en cada una de las partes”.

Abrir la escuela a la diversidad para considerar las diferentes necesidades educativas de los alumnos dentro de un programa pedagógico con sentido de continuidad solo es posible si existe un proyecto educativo institucional que presida, oriente, dé sentido, avale y acompañe las diferentes acciones que se suscitan.

Entendemos que la mejor vía para atender la diversidad es actuar, siempre que sea posible, en el aula ordinaria. No hay alumnos irrecuperables, todos pueden progresar si tienen una educación adecuada. El progreso en el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas predeterminadas como de la calidad y la cantidad de aprendizajes. Es necesario humanizar las relaciones en las aulas y los centros; para ello es imprescindible el diálogo, la participación y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa: alumnos, maestros, padres, personal no docente de la institución, etcétera. Pensar en equipo amplía la mirada recortada y limitada de la individualidad y permite pensar desde la pluralidad, articula la soledad del yo con el amparo del nosotros.

Apostamos a una educación inclusiva, con determinadas características como base: trabajo en equipo colaborativo; ideas y creencias compartidas; corresponsabilidad con la familia; docentes comprometidos; relaciones claras y bien establecidas entre los diversos profesionales; uso efectivo del personal de apoyo; realización de adaptaciones y/o adecuaciones curriculares; existencia de procedimientos para evaluar la eficacia.

Coincidimos con Gimeno Sacristán en que “se pueden construir escuelas democráticas si tenemos en cuenta las siguientes vertientes: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una formación auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan al individuo en un consumidor de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad”.

Las convicciones que guían el trabajo en esta institución educativa apuntan al trabajo en la cultura de la diversidad mediante la diversificación del currículum, brindando –por medio de una planificación flexible, abierta, secuenciada, motivadora– equidad de oportunidades como forma de democratizar el conocimiento y aplicando la estrategia de la elaboración de adaptaciones y adecuaciones curriculares, en la medida en que sean necesarias y se hayan agotado las posibilidades en cuanto a las vías de acceso al currículum.

En lo referente a nuestro sistema educativo (Consejo de Educación Inicial y Primaria), cabe aclarar que, si bien aún falta un gran camino por recorrer para ofrecer a los alumnos y docentes las condiciones necesarias para la inclusión plena, vale destacar la evolución lograda en estos últimos años, que avala nuestras convicciones.

En la circular N° 200, del 26 de agosto de 2008, se resuelve: “2.1. Obtener, como mínimo, un desempeño calificado de Bueno. La misma calificación será exigida para la promoción de alumnos en régimen de integración, *considerando que esta calificación se otorgará en función del desempeño logrado a partir de las adaptaciones curriculares individuales*”.

1.4 Objetivo

Democratizar el conocimiento y el éxito escolar, en un marco de respeto, solidaridad, comunicación y cooperación.

1.5 Metas

Lograr que todos los niños, cualquiera sean sus características, evolucionen en sus aprendizajes (cognitivos, motrices, sociales, emocionales, etcétera) a partir de la estimulación de sus potencialidades.

Brindar a todos los niños oportunidades de aprendizaje.

1.6 Beneficiarios

Existen beneficiarios inmediatos o directos y los finales o indirectos.

Los primeros son todos aquellos niños con NEE que recibirán contención mediante una respuesta educativa que promueve y estimula sus capacidades.

Los beneficiarios finales son las familias de estos niños, que los observan desarrollarse con mayor plenitud; el grupo de clase en su totalidad, que ve enriquecidas sus propuestas de trabajo y aprende a compartir espacio, tiempo y pensamientos con otros que son, viven y opinan muy diferente; el docente de aula, que como constante investigador busca nuevas estrategias para que todos sus alumnos formen parte del grupo, enriqueciéndose con la investigación teórica y la experiencia diaria; y la institución en general, que ha logrado contener al niño (y su familia), brindándole una educación de calidad y no segregadora.

2. ACCIONES A EJECUTAR

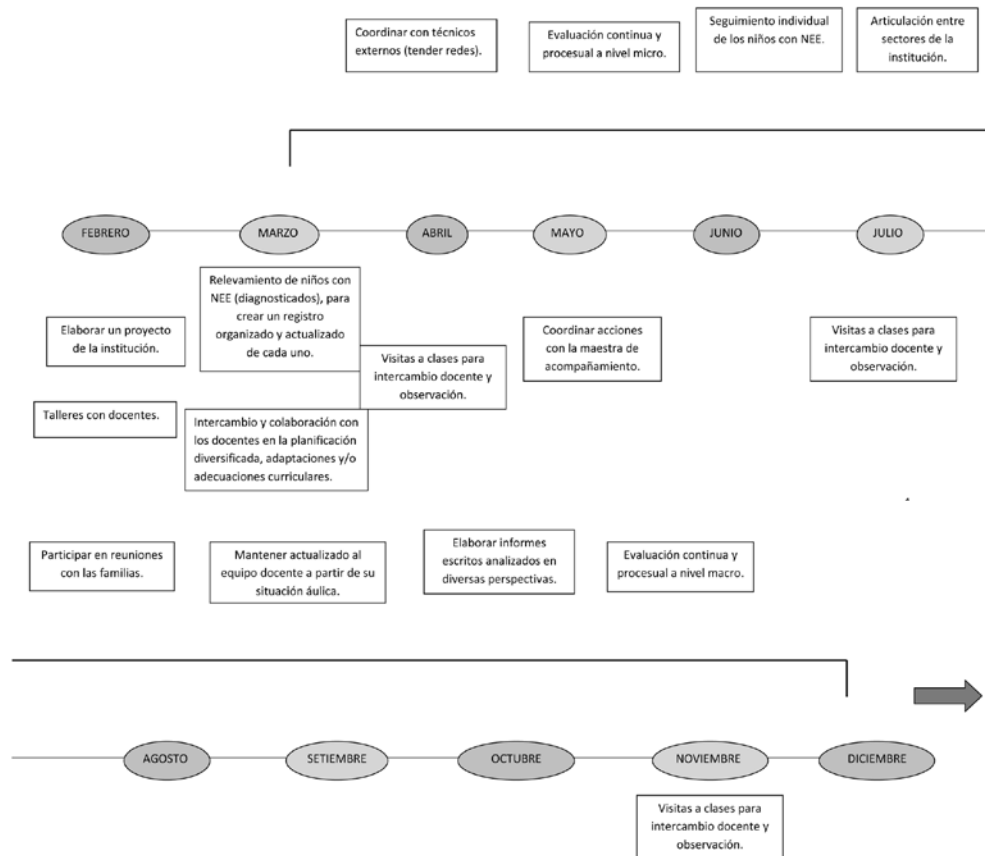
2.1. A nivel institucional

- Elaborar un proyecto de la institución.
- Relevamiento de niños con NEE (diagnosticados) para crear un registro organizado y actualizado.
- Talleres con docentes.
- Participar en reuniones con las familias.
- Mantener actualizado al equipo docente a partir de su situación áulica.
- Elaborar informes escritos analizados en diversas perspectivas.
- Coordinar con técnicos externos (tender redes).
- Coordinar acciones con la maestra de acompañamiento pedagógico.
- Articulación entre sectores de la institución.
- Evaluación a nivel macro.

2.2. A nivel áulico

- Seguimiento individual de los niños con NEE.
- Intercambio y colaboración con los docentes en la planificación diversificada, adaptaciones y/o adecuaciones curriculares.
- Visitas a clases para intercambio docente y observación.
- Evaluación continua y procesual a nivel micro.

3. CALENDARIZACIÓN DE LAS ACCIONES



4. PROPUESTA DE TRABAJO

La propuesta del colegio está orientada a lograr la participación del alumno con NEE en un ambiente contenedor y estimulante, apuntando a la articulación de los tres sectores (Inicial, Primaria y Secundaria), para garantizar la continuidad de los procesos.

Se pretende la democratización del conocimiento y del éxito escolar, para lo que se les brindará a todos los alumnos equidad de oportunidades de aprendizaje, promoviendo el desarrollo integral del niño. Para ello, sobre la base del Paradigma de Inclusión, se apunta a la diversificación curricular como recurso educativo ordinario, optando por las adaptaciones y/o adecuaciones curriculares en los casos en que sea necesario para garantizar el aprendizaje.

El colegio brinda a sus alumnos, dentro del horario curricular, talleres que se llevan a cabo una o dos veces por semana: Educación Física; Música; Inglés; Portugués; taller Aula Ceibal.

5. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LA INCLUSIÓN

Serán incluidos en este proyecto todos los niños que presenten NEE, ya sean permanentes o transitorias, atendiendo a las siguientes condiciones generales, aunque es imprescindible el análisis de cada situación.

- El ingreso del alumno a la institución será determinado por el aval de entrevistas previas con el departamento de Psicología, en las que la familia deberá presentar la documentación correspondiente, relacionada con el diagnóstico y el tratamiento.
- Para el proceso de inclusión se tomarán en cuenta las características de los grupos en que se realizará, las del alumno con NEE y la disponibilidad de cupos.
- El horario máximo de concurrencia a la institución será de un turno (cuatro horas).
- La inclusión se podrá realizar en educación Inicial, Primaria o Secundaria.
- El niño deberá contar con apoyo paralelo acorde a su diagnóstico con los profesionales especializados que corresponda (psicopedagogo, psicomotricista, fonoiatra, etcétera).

6. RESPONSABLES DEL PROYECTO

El equipo director está integrado por la directora General, maestra Cecilia Pasini; la directora de Educación Inicial, Marisa Urriaga; la directora de Primaria, maestra Leticia Bonilla, especializada en Dificultades de Aprendizaje; la subdirectora de Primaria, maestra Silvia D'Atri; la directora de Inglés, maestra Graciela Bilat, y la directora de Secundaria, profesora Marilez Espinoza.

El departamento de Psicología está integrado por la psicóloga Marcela Colasso y el psicólogo Julio Diperna.

El equipo docente consta del cuerpo docente de los tres niveles –Inicial, Primaria y Secundaria–, con experiencia en la inclusión de niños con NEE y/o cursos y posgrados en Dificultades de Aprendizaje.

También forman parte del equipo profesores especializados: de Educación Física, profesor Ignacio Rama, Ezequiel; de Educación Musical, profesor Fabricio Ramírez; de Portugués, profesora Sonia Frigerio; de Inglés Curricular y Bilingüe.

La coordinación del trabajo está a cargo de la maestra Andrea Moreno.

7. RECURSOS

7.1. Materiales

- Edificio de 1.500 metros cuadrados.
- Espacio recreativo arbolado de 3.000 metros cuadrados.
- Cancha de fútbol.
- Computadoras del Plan Ceibal.
- Materiales para expresión plástica.
- Biblioteca.
- Sala de música.
- Salas para entrevistas.
- Laboratorio.
- Bibliografía.

7.2. Humanos

- Equipo director.
- Cuerpo docente.
- Psicólogos de la institución.
- Maestra coordinadora del proyecto.

8. FACTORES EXTERNOS CONDICIONANTES

Se consideran factores externos condicionantes aquellos factores significativos sobre los cuales la coordinación del proyecto puede no tener control, pero que resultan esenciales para el éxito del proyecto.

El primero y principal es la familia. Es sabido que la participación activa de los padres en el proceso educativo es un factor de jerarquía para propiciar el desarrollo integral del alumnado y de la institución, por lo que es necesario generar espacios que propicien una fluida comunicación entre los padres y los miembros de la institución educativa.

Debe ser la escuela la que, de forma clara, informe a los padres sobre los criterios educativos establecidos, los objetivos trazados, las modalidades de enseñanza, las pautas de evaluación y promoción y otras temáticas de relevancia.

El proyecto debe ser presentado como un emprendimiento institucional, un trabajo que implica a la comunidad toda, ya que para hacerlo efectivo es necesario un amplio margen de colaboración mutua.

9. EVALUACIÓN

Los indicadores de evaluación son los instrumentos que permiten medir la progresión hacia las metas propuestas. Es importante señalar que no siempre podemos encontrar indicadores directamente cuantificables de lo que queremos medir, por ejemplo, en el caso de los procesos emocionales. Entonces, hay que utilizar indicadores de sustitución o indirectos. Pero tenemos que saber que cuanto más indirecto es el indicador, más peligro hay de que influyan factores extraños.

Trabajar en la cultura de la diversidad implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación continua que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos. Hay que tener en cuenta que la evaluación más efectiva es la que el docente realiza con el alumno en real participación (coevaluación) y la que el niño hace de sus propios procesos (autoevaluación), aunque no pueden descartarse las evaluaciones que muestran sus avances desde lo cognitivo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1989): *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires.
- BERCH, L. y J. PODBIELEVICH (comps.) (2006): *Las emociones... puerta del aprendizaje*, Psicolibros, Montevideo.
- BORSANI, M.J. (2007): *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CARDONA, M.C. (2005): *Diversidad y educación inclusiva*, Pearson, Madrid.
- ECHEITA, G. (2006): “¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La inclusión educativa como prevención de la exclusión social”, en *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea, Madrid: 75-109.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y otros (2000): *Atención a la diversidad*, Graó, Barcelona.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones*, Aljibe, Málaga.

UN FOGÓN INOLVIDABLE¹

FUNDAMENTACIÓN

Es fundamental comenzar con una breve introducción sobre los fundamentos en los que se basó esta experiencia.

Lo primero que hay que plantearse es qué se entiende por inclusión: “Reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades”.²

En las posibilidades de logro de una verdadera inclusión convergen factores personales, contextos favorables o desfavorables. Sin duda, el peso de la educación es primordial para la calidad de vida.

Cuando las instituciones educativas no se flexibilizan contribuyen a la exclusión. Este concepto no solo engloba la pobreza sino la precariedad de las relaciones, el aislamiento psicológico, la falta de participación en las redes comunitarias, las frustraciones en las relaciones; todos factores que refuerzan la exclusión social.

Para que la integración sea posible deben darse algunas variables: currículos flexibles, elevado nivel de capacitación docente, disposición y apertura de estos, pensar la diversidad como posibilidad de intercambio y aprendizaje para alumnos y docentes, personal de apoyo especializado. De este modo se mejora la calidad de la atención no solo para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), sino para todos.

A su vez, la integración no debe ser solo una integración social, sino fundamentalmente una integración escolar en la que la institución educativa no pierda su carácter de tal, ya que debe prevalecer su función de educar. Es posible una verdadera integración solo de aquellos niños que puedan de alguna manera avanzar en sus procesos de aprendizaje mediante la propuesta planteada.

Hay que tener en cuenta, pues, que no todos los niños pueden ser incluidos en escuelas de educación común; algunos, por el contrario, se verán más beneficiados en una escuela de educación especial donde reciban una atención específica a sus necesidades. Esto conlleva la necesidad de que se lleve a cabo un estudio profundo de cada caso antes de tomar la decisión de incluir, ya que en ocasiones la experiencia puede agregar más fracasos y exclusión para ese niño.

Es preciso realizar la integración a partir de la convicción de que el niño a quien se quiere integrar podrá ser sujeto activo de un proceso de aprendizaje sistemático y podrá ser capaz de alcanzar los objetivos escolares propuestos, con la pertinente adaptación pedagógica a las posibilidades de cada uno, potenciando así sus aprendizajes.

1 Informe de las maestras Andrea Bianchi y Valeria Ascarate.

2 Zega. *Publicación Periódica de Educación Especial*, vol. 10, N° 50, 1994. Citado por BORSANI y GALLICCHIO, 2000: 27.

Por esto sostenemos que la inclusión de alumnos con NEE es posible en aquellas instituciones escolares que reúnan las condiciones necesarias: disposición y ganas de participar en el proyecto, posibilidad de sostenerlo, con docentes interesados y en formación continua y con grupos de clase que puedan favorecerse con la integración y enriquecer al niño incluido.

Nos proponemos educar creando espacios para que el niño emprenda por sí solo la construcción de su ser tanto en términos individuales como sociales.

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Escuela N° 129, ubicada en el barrio Marconi, en Montevideo. De contexto sociocultural crítico muy desfavorable, pertenece desde 2011 al proyecto Aprender. Inaugurada en 1930, está ubicada en el local actual desde 1941.

El equipo director está constituido, al momento de la experiencia, por la maestra directora, que desempeña el cargo directivo en la escuela por primera vez, en carácter suplente, y la maestra secretaria, efectiva en la escuela desde hace doce años, que desempeña su rol como secretaria desde 2009.

El proyecto que lleva adelante el centro se llama “El poder de las palabras” y apunta a la enseñanza de estrategias de lectura en textos explicativos.

Se hace hincapié en la integración con instituciones de la zona. En este sentido, se realiza un trabajo en redes muy nutrido, con iniciativas desde la dirección, maestro de apoyo, maestros de aula y desde las instituciones que se vinculan con la escuela. La comunidad cuenta con dos clubes de niños del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), dos policlínicas zonales (muy cercanas), la Escuela de Educación Especial para Discapacitados Intelectuales N° 205, el Centro Comunal Zonal y un equipo de Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (dependiente del Ministerio de Desarrollo Social) que colabora promoviendo una mayor integración interinstitucional.

En la institución trabajan nueve maestros efectivos y cuatro suplentes. Son dos las maestras con conocimiento de contexto, es decir, calidad de las viviendas, servicios sanitarios, espacios comunes, principales fuentes de ingreso de las familias de la zona, etcétera. El resto de los docentes solo conocen de la comunidad aquello que observan diariamente en sus alumnos o a partir de los aportes del diálogo con las familias.

Cuatro de los docentes efectivos han realizado cursos de actualización en diversas áreas: matemática, ciencias naturales y lenguaje; dos han hecho cursos para la utilización de la computadora XO (que se entrega a los alumnos por el Plan Ceibal) y uno cuenta con un curso de educación sexual. También hay dos maestros con posgrado en Dificultades de Aprendizaje y otros dos que lo están cursando.

No todos los docentes manifiestan el mismo compromiso a la hora de generar estrategias específicas de aprendizaje atendiendo las dificultades específicas de sus alumnos.

Por otra parte, la escuela cuenta con dos profesores especiales, de Educación Física y de Manualidades, quienes coordinan con la planificación curricular de los maestros.

El equipo docente cuenta también con una maestra de apoyo, cuya intervención es específica para los niños que manifiesten dificultades de aprendizaje en primer y segundo año. Este año atiende niños incluidos y otros a los que, si bien no concurren a una escuela de educación especial, se les ha diagnosticado dificultad o discapacidad intelectual. A esta docente se suma una maestra comunitaria que tiene experiencia en la función pero es su primer año en la escuela.

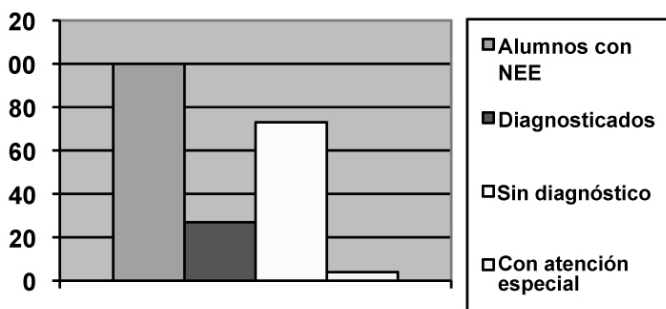
Población escolar y su contexto

La población escolar está conformada principalmente por niños que provienen del barrio Marconi. Se trata de una población de muy bajos recursos económicos (la mayoría percibe el subsidio del Plan de Emergencia, hoy Asignaciones Familiares mensuales), sus viviendas son humildes y algunas muy precarias; en su mayoría no abonan servicios públicos y no poseen saneamiento.

Las fuentes de trabajo de los padres de los alumnos son diversas, pero se destaca la recolección y/o clasificación de residuos (actividad familiar que incluye a los niños), el trabajo como periferiantes y algunos son empleados, pequeños comerciantes, policías o militares. La mayoría de las mujeres son amas de casa o limpiadoras.

En el aspecto cultural, el nivel educativo alcanzado por los adultos referentes es muy descendido; se detecta un número importante de analfabetos estructurales y de analfabetos por desuso.

La escuela cuenta con un total de 275 niños. A partir del proceso diagnóstico realizado sobre el total de alumnos que asisten a la institución, se pudo detectar un elevado número de alumnos con dificultades para desempeñarse en sus aprendizajes en un nivel acorde a la edad y al grado que cursan (104 niños, 38% del total de la escuela), lo que pone en evidencia grandes dificultades en las diferentes áreas, con énfasis en la lectura y la escritura. En su gran mayoría no presentan estudios diagnósticos (solo a 27% de los alumnos con NEE se les han hecho estudios) y si los hay, fuera de la institución escolar no reciben atención acorde a sus NEE.



Actitudes de los alumnos con respecto a la escuela

En general se manejan con autonomía. Se trabaja mucho en este aspecto desde el aula y se llega a acuerdos sobre pautas de convivencia de los espacios comunes, limpieza y cuidado del edificio, entre otros.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

La experiencia tiene como punto de partida la coordinación interinstitucional en el marco de una visión de trabajo en redes que está construyendo la escuela, por intermedio de diferentes referentes sociales e instituciones presentes en la comunidad.

Surge de la coordinación entre la institución, la Escuela de Educación Especial para Discapacitados Intelectuales N° 205 y el Centro de INAU (internado).

Se seleccionó la experiencia de inclusión en sexto grado de 2009, por varios motivos: era la que contaba con el mayor número de niños incluidos en el mismo grado (cuatro de educación especial y uno de un centro internado del INAU); las características de los grupos incluidos fueron determinantes en el éxito obtenido; la disposición y capacitación de las docentes a cargo; la apertura institucional.

Apoyo recibido

Se ha contado con el apoyo de un grupo de jóvenes Scout en actividades recreativas y en la coorganización y acompañamiento en el campamento de fin de curso.

Equipo de trabajo

Las maestras de clase de sexto año, con Diploma de Especialización en Dificultades de Aprendizaje de la Universidad Católica del Uruguay. Tuvieron como rol fundamental la atención directa del grupo, la adecuación curricular, la viabilización de la integración social de los niños, la coordinación con los técnicos implicados de otras instituciones, y establecer, fomentar y mantener el vínculo con las familias.

La maestra de apoyo, especializada en Dificultades de Aprendizaje y Psicopedagogía. Su rol en la experiencia fue acompañar los procesos de aprendizaje de los niños integrados, coordinando junto con las docentes la adecuación curricular y brindando una atención individualizada, además de ser el nexo entre educación común y especial.

El profesor de Educación Física habilitó espacios recreativos de integración y coordinó el campamento de fin de curso junto con las docentes, el equipo director y el grupo Scout.

El equipo director brindó respaldo y sostén a las acciones implementadas por las docentes. Acompañó el seguimiento de la experiencia de inclusión. Aportó la flexibilización en la estructura organizativa de la institución.

Población beneficiada

La experiencia se focalizó en la inclusión de cinco alumnos con NEE, provenientes de otras instituciones, pero la población beneficiada abarcó a todos los alumnos de sexto grado que participaron en la experiencia, enriquecidos por la diversidad y el intercambio con otros. Contribuyó a mejorar los vínculos entre pares y los procesos de aprendizaje de muchos de los alumnos que, no siendo la población incluida, vieron incrementada la motivación y la autoestima a partir de una intervención realizada a nivel grupal y no dirigida únicamente a los nuevos ingresos.

Problema

Esta experiencia interinstitucional ya se había puesto en práctica en años anteriores, con el propósito de brindar la posibilidad de integrar alumnos con necesidades educativas especiales para culminar su ciclo escolar en un centro de educación común.

A nivel grupal el problema se focaliza en la necesidad de abordar las dificultades presentadas por los alumnos de sexto grado, caracterizadas por un número alto de niños con extraedad, producto de repeticiones en años anteriores, con una gran carga de sensación de fracaso escolar, con dificultades de aprendizaje detectadas pero en su mayoría no diagnosticadas, con dificultades para establecer vínculos sanos entre sí y con los adultos. Todos estos factores impiden establecer proyecciones a futuro relacionadas con los aprendizajes (Secundaria, UTU, talleres ocupacionales, etcétera).

Necesidades centrales detectadas en la población escolar

A partir de las necesidades centrales detectadas en nuestros alumnos en general, y en las inclusiones en particular, realizamos una revisión de nuestras propias prácticas educativas. Al focalizar en el trabajo cotidiano la atención en las llamadas “necesidades básicas insatisfechas”, necesidades biológicas primarias entre las que se cuentan la alimentación, la salud, la vivienda, etcétera, dejamos de lado o no ubicamos en el centro del análisis las necesidades psíquicas básicas, inherentes al ser humano: la necesidad de afecto, de reconocimiento, de valorización, de pertenencia, de identidad, de autoestima, necesidades que atraviesan nuestra vida y cuya satisfacción es decisiva para el desarrollo integral de la persona. En la medida en que estos factores no sean atendidos van haciendo impacto en el niño, generando perturbaciones psíquicas que pueden transformarse en potenciales factores de fracaso escolar y exclusión social.

En la sociedad competitiva en que vivimos, en la que todo se valora a partir del éxito, estos niños desarrollan una configuración psíquica del “no puedo”, caracterizada por una baja autoestima y la “autoprofecia de fracaso”, en palabras de Telma Barreiro³. Estos alumnos generan formas de defensa o enmascaran su situación para ocultar su malestar.

Por todo lo expuesto, esta experiencia pretendió abordar la situación particular de los alumnos provenientes de otras instituciones, enmarcada en un proyecto de integración e inclusión que buscó revertir la situación de los alumnos de sexto año evidenciada en el diagnóstico inicial.

OBJETIVOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- Tomar la diversidad como riqueza y no como dificultad, valorándola como un componente enriquecedor de las interacciones humanas.
- Respetar y acompañar los procesos de aprendizaje individuales atendiendo los requerimientos de cada alumno en forma personalizada.
- Promover la integración no solo como un fin en sí mismo, sino como un medio para facilitar el desarrollo de competencias que permitan transitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y obtener los resultados acorde a su edad, sus capacidades y su esfuerzo (equiparación de oportunidades).

Objetivos específicos

- Desarrollar al máximo la competencia lingüística como medio para favorecer la inserción social.
- Promover experiencias de aprendizaje estimulantes, que puedan ser vividas en forma significativa por los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Trabajar en coordinación con toda la comunidad educativa para planificar en conjunto las acciones a llevar a cabo.

3 BARREIRO, T. (2009): *Los del fondo: conflictos, vínculos e inclusión en el aula*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

ADAPTACIONES REALIZADAS

El éxito es sinónimo de flexibilización del currículo, respetando ritmos y estilos de aprendizaje, no contemplando el éxito como la atención exclusiva en la reeducación del déficit personal.

Las adaptaciones de acceso al currículo se orientaron al desarrollo de competencias básicas para la vida, contextualizada en la sociedad de hoy. Por esto priorizamos tres competencias:

Lingüística. Focalizamos las propuestas en ampliar la comprensión de diversos portadores de texto y promover una comunicación oral y escrita coherente, cohesiva y rica en vocabulario, que permita al niño ser un comunicador competente y activo en diferentes contextos y situaciones.

Matemática. Promover un razonamiento lógico matemático mediante el cual el niño logre elaborar estrategias propias de resolución, individuales y colectivas, de diferentes situaciones será el hilo conductor del trabajo en esta área. Se graduará la dificultad de las propuestas en cada caso, partiendo de los conocimientos que los alumnos traen del medio y de experiencias educativas anteriores y realizando sobre esa base la selección de contenidos programáticos.

Digital. Como eje transversal a toda la propuesta realizaremos una integración de las TIC (tecnologías de información y comunicación) como medio que permitirá adaptar nuestra propuesta a las exigencias del mundo de hoy y a las diferentes formas de aprender y relacionarse con el conocimiento de nuestros alumnos, que están en constante contacto con la tecnología.

Todas las áreas programáticas y los respectivos contenidos son organizados y abordados desde esta perspectiva, no priorizando el abordaje de su totalidad sino focalizándonos en el desarrollo de las competencias mencionadas y en una preparación integral del individuo desde sus posibilidades.

Recursos materiales

La selección del material se realiza en coherencia con los objetivos de la experiencia y con los alumnos como participantes activos, en constante colaboración y consenso, sintiendo como propio todo el proceso.

Algunos ejemplos:

- Portadores de textos varios, aportados por los docentes y por los alumnos (afiches, volantes, artículos periodísticos, revistas, publicaciones en medios digitales, libros de texto del curso, etcétera).
- Discos con música de autores nacionales y extranjeros de diferentes estilos (murga, tango, candombe, pop latino, rock, clásica, etcétera).
- XO (blog, correo electrónico, procesador de texto, imagen y video, páginas web).
- Material concreto para el área de matemática.
- DVD educativos sobre temáticas abordadas en las diferentes áreas y películas (Didavisión –energía, virus, el universo y sistema solar–, En el vientre materno, etcétera).
- Materiales varios para la elaboración de muestras abiertas e indumentaria para el festival.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Etapas

1. Diagnóstico. En esta etapa se realizaron varias entrevistas con los referentes de las instituciones (INAU y Escuela Especial) de donde provenían los alumnos a incluir. Estudiamos cada caso en forma conjunta con docentes y técnicos para evaluar los pros y los contras de cada situación en particular, así como los posibles abordajes a realizar desde nuestra institución y el apoyo y seguimiento a realizar por la institución de origen.

A su vez, una vez evaluada la viabilidad de la experiencia, hicimos entrevistas con las familias de los alumnos (a excepción de la alumna internada en el INAU), para presentarles la propuesta de inclusión y buscar en ellas el compromiso y la participación en este proceso, dando las pautas de cómo hacerlo desde sus posibilidades y resaltando la importancia de trabajar en equipo para el logro de mejores resultados para los alumnos.

En esta misma etapa fueron evaluados a nivel institucional los grupos de alumnos y docentes receptores; no se buscó el mejor rendimiento académico o menores dificultades conductuales, sino la mayor disposición, respeto y apertura a la diversidad, factores determinantes del éxito o fracaso de una propuesta inclusiva. Las dos docentes a cargo cuentan con especialización en el área de Dificultades de Aprendizaje y una de ellas tiene gran conocimiento de la comunidad y un nutrido trabajo en redes por haber ocupado el cargo de maestra comunitaria por un período de dos años en la misma institución.

2. Abordaje: grupo clase. Una vez seleccionados los grupos comunicamos la experiencia a desarrollar: como una oportunidad que se brinda a alumnos de fuera de la escuela a culminar su ciclo escolar en una escuela de educación común y como la oportunidad que tendrá el grupo de aprender de otras realidades y junto con otros iguales. Resaltamos también las fortalezas del grupo y la confianza depositada en ellos al seleccionarlos como protagonistas.

3. Proceso de integración inicial. Las cinco alumnas comienzan a asistir a clase en régimen de horario completo todos los días de la semana. Las provenientes de la escuela de educación especial continúan recibiendo apoyo curricular a contraturno en dicha institución.

En una primera instancia son recibidas por la maestra de apoyo, quien les da la bienvenida, les cuenta sobre la propuesta y se presenta como referente, junto con las maestras de grupo a disposición de las alumnas para brindarles el acompañamiento necesario.

Se les informa sobre las características de los grupos de sexto año, resaltando la amplia diversidad con la que se van a encontrar, no solo en cuanto a los aprendizajes, sino también en cuanto a las personalidades, intereses y formas de vincularse que presentan, como variables que enriquecen al grupo. También resaltamos la disposición con la que reciben a cada nuevo integrante.

4. Puesta en marcha. En una primera instancia buscamos plantear propuestas de integración, actividades de trabajo colaborativo y encuentros grupales (asambleas de clase y de grado), en las que las nuevas integrantes y los anfitriones tuvieran oportunidad de encontrarse, pero no libremente y esperando que solo suceda, sino con pautas claras y en busca de objetivos concretos. Estas actividades deberán ser flexibles y brindar la posibilidad de que todos desde sus fortalezas realicen aportes.

Planteamos al grupo grandes propuestas a desarrollar durante el año, con la consigna de que solo serían posibles con el compromiso de todos y la colaboración de

cada uno en beneficio del grupo, y de que únicamente un verdadero trabajo en colaboración daría el fruto esperado.

De esta forma buscamos crear un clima de compromiso grupal que fomentó la unión y esfumó las diferencias existentes entre unos y otros. Se instalaron valores a trabajar y desarrollar a lo largo del curso –el cooperativismo, la tolerancia, el trabajo en equipo, etcétera– que permitieron llevar adelante la inclusión progresiva de las nuevas integrantes y la integración grupal de todos los alumnos.

Algunas de estas actividades fueron:

Festival. Se buscó la participación de los alumnos en diferentes modalidades elegidas por ellos, para lo cual debieron organizar los ensayos, seleccionar la música, el vestuario y los papeles de cada uno según su preferencia. Esto permitió desarrollar el compromiso y la responsabilidad individual y colectiva.

Muestra abierta. Con la participación activa de todos, sobre una temática elegida por ellos, “El carnaval, cien años de murga”, pudimos exponer a la institución y a la comunidad el producto de un trabajo de recolección y selección de información, recopilación de imágenes y armado del material para presentar. Este proceso permitió promover avances en las macrohabilidades lingüísticas, el trabajo sobre el espacio y el tiempo, y relacionarlo con contenidos programáticos, contando con la motivación como motor de avance fundamental. La satisfacción experimentada por los alumnos por la aprobación de sus pares escolares y los adultos de la comunidad les permitió ganar confianza y elevar su autoestima.

Talleres sobre el egreso. Con visitas a diferentes instituciones educativas y charlas donde poder reflexionar sobre el futuro próximo, con relatos y narraciones sobre el tema intentamos que los alumnos consideraran como una posibilidad la idea de continuar los estudios, presentándoles la gama de alternativas entre las que poder optar. En esta línea también se buscaron opciones que se adecuaban a la amplia diversidad que presenta el grupo: desde estudios académicos hasta las modalidades de talleres o cursos cortos.

Talleres de educación afectivo-sexual. Se planificaron y ejecutaron en coordinación con profesionales de la salud de la Policlínica Maroñas, pertenecientes al equipo que gestiona el Espacio Adolescente. Se abordaron temas programáticos como la responsabilidad materna y paterna, pero comenzando por el conocimiento y la valoración del propio cuerpo, el respeto como derecho y como deber, las enfermedades de transmisión sexual y la salud preventiva, para llegar a lo que significa ser padres y madres en el mundo de hoy, teniendo en cuenta la necesidad de una maduración biológica y –más importante aún– una maduración psicológica que permita asumir esa responsabilidad.

Campamento de fin de curso “Un fogón inolvidable”. Para hacer posible esta actividad se pensó en asamblea cómo financiar el costo y que todos pudieran asistir. Las propuestas consensuadas debían ser organizadas y ejecutadas por los alumnos, con la pertinente guía y supervisión de los docentes y del equipo director de la escuela, que siempre estuvo dispuesto a colaborar y a acompañar las iniciativas planteadas.

La consigna a seguir era que todos los alumnos pudieran asistir y que todos fueran partícipes, de una u otra forma, en el proceso. Se experimentaron períodos de éxito y de fracaso que fueron afianzando al grupo para no rendirse, y alcanzar el objetivo propuesto.

Durante esta etapa nos acompañó, en forma voluntaria, un grupo de adolescentes Scout, con actividades recreativas, dinámicas de integración y acompañamiento en actividades y organización de la experiencia de campamento junto con los docentes. También oficiaron de modelos positivos para los alumnos al compartir sus experiencias de vida, ya que en su mayoría eran jóvenes del interior que vinieron a la capital para continuar sus estudios, con realidades también difíciles pero muy diferentes de las observadas en sus entornos familiares. Otro aspecto positivo fue compartir los valores que promueve el movimiento Scout; al compartirlos con los alumnos estos jóvenes se convirtieron en agentes educativos válidos, facilitadores de la propuesta inclusiva. La experiencia de campamento, realizada al finalizar el año lectivo, fue un éxito y ofició como cierre y evaluación de la experiencia global.

En torno a estas grandes actividades procuramos desarrollar el vínculo saludable que fortaleció al grupo y ofició de sostén tanto a las nuevas integraciones como a cada integrante del grupo.

5. Seguimiento. Esta fase se desarrolló durante todo el proceso, desde dentro y fuera de la institución. Participaron en forma activa los técnicos que acompañaban a los alumnos, las familias y los docentes de grupo, con el apoyo de la escuela, realizando evaluaciones constantes que permitieron hacer ajustes constantes a partir de una evaluación reguladora de todo el proceso. En reuniones periódicas se abordaba cada caso en forma individual y se tomaban decisiones en equipo en busca de un mejor abordaje de las NEE de cada alumna.

Metodología de trabajo

Se basó en propuestas de trabajo colaborativo. La modalidad fue la de asambleas de grado periódicas en las que todos se pudieran sentir actores y partícipes de la toma de decisiones, no solo en lo relacionado con las actividades placenteras (campamento, festival), sino con las situaciones que se presentaran con respecto al relacionamiento, a los vínculos o a posturas del grupo (o de un subgrupo de alumnos) que fueran negativas para la convivencia o perjudicial para los logros en los aprendizajes de cada uno.

Respuesta de las personas involucradas

La población beneficiada, tanto el grupo clase como las alumnas incluidas, rápidamente se integró a las propuestas. La modalidad planteada les permitió sentirse respetados, escuchados y valorados por los adultos de la institución y por toda la comunidad escolar y extraescolar. Asimismo, la responsabilidad depositada en ellos y la autogestión llevaron a que los propios pares oficiaran como docentes y reguladores de actitudes positivas y negativas que se fueron presentando.

El equipo de trabajo de la institución escolar día a día fue afianzando su compromiso con la experiencia, fomentado por los buenos resultados y los desafíos que aparecieron durante el proceso.

Lo mismo ocurrió con el trabajo en red con las diferentes instituciones de la comunidad. Vieron reflejado su aporte y tuvieron la posibilidad de trabajar en coordinación y de poder llegar a los alumnos y sus familias desde un nuevo lugar.

Valores desarrollados

Esta experiencia buscó y logró desarrollar valores imprescindibles para la vida en sociedad y para el desarrollo pleno del individuo: responsabilidad, tolerancia, respeto, compromiso y perseverancia.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

Los principales logros pudieron ser evaluados tanto en las alumnas incluidas como en cada uno de los integrantes del grupo. Estos se refieren al ámbito curricular, en el que mostraron niveles de desempeño superiores a los iniciales, principalmente en la competencia lingüística, pudiendo desempeñarse con logros satisfactorios en diferentes situaciones reales que debieron enfrentar durante el transcurso de la experiencia. También en el área de matemática se observaron avances, evaluados según el punto de partida y las posibilidades de cada uno.

Los mayores logros se evidenciaron en el área social, en la que se consiguió una verdadera integración de todos los alumnos, que se sentían iguales desde los derechos y las obligaciones, con una amplia diversidad de fortalezas y debilidades que todos aprendimos a respetar, valorar y trabajar juntos en la superación de obstáculos.

En cuanto a lo trabajado en referencia al egreso y a la continuación de los estudios, pudimos mantenernos informados y constatamos que dos de las cinco alumnas incluidas continúan estudios secundarios, una de ellas no pudo concretarlo por dificultades familiares y de las dos restantes no tuvimos información. A su vez varios alumnos del grupo también continuaron sus estudios matriculándose en secundaria, dándonos una clara pauta de que la experiencia cumplió con su objetivo.

Dificultades

La dificultad principal que se presentó fue la falta de mayores espacios de coordinación para realizar un seguimiento más minucioso y con mayor participación de otros agentes de la comunidad. Los encuentros eran breves y no siempre podían concretarse con la participación de todo el equipo de trabajo. De todas formas, elaboramos estrategias para que esto no fuera un impedimento para el desarrollo de la experiencia (por ejemplo, reuniones fuera del horario escolar para las que se nombró representantes que tuvieran mayor disponibilidad horaria).

CONCLUSIONES

Esta experiencia nos mostró que es posible encontrar los caminos de la acción educativa a pesar de las dificultades y los obstáculos que siempre se presentan.

A su vez, reconocemos que el sostén de estas propuestas tiene que estar avalado por un proyecto educativo con sentido de continuidad, un compromiso institucional más allá de las personas que estén en un momento dado.

Esta experiencia apunta a una institución flexible, que atienda en forma eficaz a una población caracterizada por la diversidad; una escuela más inclusiva, que erradique la exclusión y el aislamiento al que son sometidos niños con diferentes carencias.

Reconocemos también que la integración no es para todos los niños ni para todas las instituciones. Requiere de un estudio comprometido de las posibilidades, que evalúe las condiciones de la institución que lo recibe y las características del niño de cara a la integración; de esta manera se reduce el riesgo de fracaso escolar y social.

Necesitamos escuelas más eficientes en el cumplimiento de su rol, no medido a partir de los niveles de excelencia de los alumnos, sino por el compromiso con los aprendizajes de cada uno de los niños. Una institución fundada en la posibilidad, en la equidad y en el respeto a la diversidad como un componente enriquecedor.

BIBLIOGRAFÍA DE APOYO

- ALDÁMIZ, ECHEVERRÍA, ALSINET, BASSEDAS y otros (2000): *¿Cómo hacemos propuestas para educar en la diversidad?*, Grao, Barcelona.
- BARREIRO, Telma (2009): *Los del fondo: conflictos, vínculos e inclusión en el aula*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- BORSANI, M. y M. GALLICCHIO (2000): *Integración o exclusión: la escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO (2009): *Recopilando... Testimonios y experiencias de educación inclusiva en Montevideo*.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ESCUELA N°84 GERTRUDIS GASTESI

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La escuela cuenta con 76 alumnos, seis maestros, dos profesores y cuatro auxiliares. Se ejerce una gestión directiva democrática que prioriza las potencialidades por encima de las debilidades de los integrantes de la comunidad educativa.

Se atiende a alumnos con diversas discapacidades ya que no se cuenta con otro centro especializado en la zona.

La escuela es un centro de recursos para todos los centros educativos de la localidad, con los que mantiene canales de comunicación muy fluidos. Esto contribuyó a la experiencia inclusora que, como parte de un proyecto, se llevó a cabo junto con la escuela común N° 78.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

Camila ingresó a la Escuela N° 84 en 2007, con un diagnóstico de dificultad de aprendizaje específica, dislexia disgestáltica, retraso en su madurez, epilepsia y síndrome celíaco. La valoración psicológica indicaba un desempeño deficiente, agravado por un entorno familiar muy conflictivo: padres separados que mantenían una mala relación, padre ausente y madre portadora del síndrome de Münchhausen por poderes.

Apoyo recibido

El apoyo recibido ha sido eminentemente profesional. Un director, sensible ante la situación planteada, se involucró y comprometió a la docente de cuarto año a apoyar esta empresa.

Equipo de trabajo

El equipo está constituido por docentes de la Escuela N° 78, el maestro director y la maestra de clase; y de la Escuela N° 84, la maestra directora y la maestra de clase.

Población beneficiada

Además de Camila, se benefician de este trabajo la clase inclusora y los docentes de ambas escuelas.

Problema

La niña presenta un rendimiento académico muy superior al de los alumnos de la clase Primaria V y se corre el riesgo de estancamiento académico.

Objetivo general de la experiencia

Brindarle a la niña mejores oportunidades de crecimiento académico y personal.

Adaptaciones realizadas

Se implementaron adaptaciones curriculares en todas las áreas y un trabajo de sensibilización de alta calidad que permitió la inclusión de Camila más que su integración.

Material utilizado

El único material utilizado fueron los valiosos recursos humanos con que cuenta la escuela integradora.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En 2007 se detectó que una niña padecía serios inconvenientes en su desenvolvimiento orgánico, psicológico, emocional y social. Se observó un comportamiento impregnado de frustraciones y angustias que impedían un adecuado desenvolvimiento académico.

La niña tiene un hermano. En esa fecha el pequeño concurría a un Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), institución dependiente del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. El equipo técnico del CAIF, preocupado por la situación, llevó a cabo gestiones de coordinación con la Escuela N° 84, con el propósito de realizar un abordaje familiar que esencialmente consistía en trabajar con la madre para que ella comprendiera la problemática que enfrentaban sus hijos.

Con la finalidad de monitorear la situación y de trabajar en forma conjunta, se ingresó a Camila a ese centro. Se apuntó a un abordaje integral que contemplara todos los aspectos: desde hábitos de alimentación hasta las habilidades académicas, funcionales y sociales. Se trabajó en torno al aspecto emocional, con la finalidad de elevar la autoestima de la niña.

Paulatinamente, Camila comenzó a mejorar su aspecto personal, aprendió a sonreír y a disfrutar de las instancias escolares. La angustia relacionada con su talla y los inconvenientes vinculados con su salud disminuyeron y mejoró ampliamente la autoestima. Se registraron, no obstante, algunas involuciones, ya que la profunda influencia materna, que limitificaba sus limitaciones, hacía muy difícil un progreso continuo.

Recién a partir de 2009, y a pesar de la resistencia de la madre, que obstaculizaba permanentemente la concreción de objetivos, se logró que Camila participara en todas las propuestas educativas externas al local escolar: clubes de ciencias, excursiones didácticas, colonia de vacaciones, etcétera. Su actitud frente al aprendizaje y, en general, a las situaciones que enfrentaba se había modificado. Su rendimiento era destacado y el equipo docente consideró que la escuela especial ya había cumplido su misión.

Así, se realizaron gestiones ante la dirección de la escuela común elegida por la alumna, ubicada cerca de su hogar y a la que concurría su hermano. Los docentes se proponían instrumentar una escolaridad compartida. Se consultó a la mamá, quien se mostró complaciente y accedió a la propuesta.

Se aplicó una metodología variada y acorde a las necesidades de la niña. No obstante, cuando se pensó que todo estaba solucionado Camila comenzó a faltar en ambas instituciones: la madre otra vez nos había ganado.

Se retrocedió en el proceso y se le exigió a la madre que enviara a diario a la niña solamente a la Escuela N° 84, donde finalizó su ciclo en 2010.

En 2011 la niña fue inscripta en la clase Taller de Manualidades Polivalentes, pero se le propuso reiniciar la escolaridad compartida con la Escuela N° 78, a lo que se manifestó dispuesta.

Se recorrió nuevamente el camino antes indicado, acordando esta vez con la maestra de quinto año y con una nueva directora del centro, ambas con disposición a apoyar la empresa. En mayo las docentes de la Escuela N° 78 propusieron el ingreso definitivo de la alumna por considerar muy positiva su actuación.

En la actualidad, posee un rendimiento académico sólido y la maestra indica que su responsabilidad y esfuerzo compensan las limitaciones cognitivas. Es muy respetuosa y cariñosa tanto con los compañeros como con la docente (su edad cronológica, 13 años y seis meses, no obstaculiza las relaciones sociales en el ámbito escolar).

La maestra directora de la Escuela N° 78 y la maestra de clase indican que todos los alumnos disfrutaron de la incorporación de la alumna.

La mamá está muy contenida por el equipo docente, que proyecta promover a Camila a sexto año.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

Camila cambió su actitud ante los desafíos presentados, elevó su autoestima y disfruta de todas las propuestas de aprendizaje al experimentar con frecuencia la sensación de éxito.

La madre, a pesar de su problemática personal, no obstaculiza el desenvolvimiento académico.

La experiencia exigió al equipo docente de ambas escuelas idear estrategias para alcanzar los objetivos propuestos, aumentando su profesionalidad y compromiso docente.

Los compañeros de la Escuela N° 84 están muy contentos por la integración de su compañera, mientras que a sus compañeros de clase en la Escuela N° 78 la situación los enriqueció porque les permitió poner en práctica los valores de comprensión, igualdad, tolerancia, respeto y equidad.

Dificultades

Durante todo el proceso se debió enfrentar la actitud resistente de la madre y el ausentismo del padre.

CONCLUSIONES

Es una experiencia altamente positiva que posibilitó el crecimiento personal tanto de Camila como de 36 niños de la escuela común y de los equipos docentes de ambos centros, que apuestan al compromiso para obtener la respuesta más cálida que puede recibir un maestro: la sonrisa y el bienestar escolar de una niña.

INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON DEFICIENCIA VISUAL

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

“El mundo real no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo físico del niño es una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas o sociales, adquieren un sentido peculiar en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración”.

Gimeno San cristán y A. Pérez Gómez.

La escuela N° 5 Joaquín Sant'Anna se encuentra ubicada entre las calles Julio Delgado y Diego Lamas, en el barrio Baltasar Brum, una zona urbana en continuo crecimiento demográfico.

En entorno

Con respecto al análisis estratégico de la institución y el entorno donde funciona se puede mencionar como fortalezas:

- La confluencia de diversas instituciones: educativas tanto públicas –escuelas N° 64, 111, 112, 4, para niños autistas, Liceo N° 2 Antonio M. Grompone, Jardín de Infantes N° 103– como privadas: Jardilindo; culturales, como la Comisión Vecinal Baltasar Brum, que ofrece cursos para niños y adultos; públicas, entre otras la Seccional Policial N° 5; sociales, como los clubes Nacional, Cerro, Fénix, Remeros, Salto Grande, Rowing, algunos de los cuales cuentan con espacios verdes, canchas de fútbol, básquetbol, pádel, tenis, frontón, rugby, piscinas y rincones de juegos.
- Espacios verdes, principalmente a lo largo de la zona costera.
- Espacios recreativos entre los que se destacan la plazoleta de Palomar, con juegos para niños, la plazoleta Armando I. Barbieri, de los Recuerdos y la plaza General Flores.
- Comercios de diversa entidad entre los que se incluyen quioscos, panaderías, verdulerías, papelerías, ferretería, bazares, farmacias, supermercados.
- Servicios asistenciales como la policlínica UBA 7 y el Departamento Contra la Violencia Doméstica.
- Transporte: líneas de ómnibus de la Intendencia de Salto, taxis.
- La mayoría de la población de padres y madres está comprometida con la institución y participa demostrando interés por resolver problemas que se presentan y ofreciendo en forma voluntaria su tiempo para colaborar en lo que se necesite.
- La arquitectura de la zona de influencia es heterogénea e incluye viviendas residenciales, económicas y complejos habitacionales. En su mayoría cuentan con saneamiento, agua potable y energía eléctrica.

El edificio escolar

Está en muy buen estado de conservación, así como los ambientes, que son utilizados en forma adecuada. Consta de diez aulas con servicios higiénicos, una sala de dirección, una sala de maestros, un salón de usos múltiples, cuatro patios descubiertos, una cocina, un comedor, seis servicios higiénicos y dos depósitos.

Las aulas son de dimensiones apropiadas a su uso y están bien iluminadas y equipadas con mobiliario adecuado.

El salón de usos múltiples es utilizado como salón de maestros; cuenta con libros para los alumnos, material didáctico y una computadora para uso de maestros y niños.

Uno de los patios descubiertos cuenta con juegos que son utilizados por nivel inicial y primer nivel.

La cocina está equipada con heladera, heladera con freezer, calefón y quemador a gas con dos hornallas.

Ámbito en el que se desarrolla la experiencia

La experiencia está enmarcada en el Proyecto Innovación Educativa (Anexo 1), por el cual en mayo de 2009 se recibió en la escuela a dos niñas y dos varones con ceguera y baja visión. En junio, julio y agosto se incorporaron otros tres niños con baja visión severa y una niña con ceguera y parálisis cerebral. Posteriormente, en 2011 ingresó un niño con ceguera a nivel inicial.

La escuela dispone para los alumnos y las dos maestras un pequeño salón que funcionaba como depósito de materiales y cocina, que se adapta para utilizar como salón de clase. La puerta de entrada se encuentra dentro del sector destinado a la dirección. No cuenta con ventanas ni puertas que comuniquen con el patio escolar, pero tiene buena iluminación ya que una de las paredes está construida con vidrios fijos.

Cuatro de los nueve niños están incluidos en el aula común a diario desde las 15.30 hasta las 17.00. Las maestras inclusoras preparan y adaptan sus propuestas de clase, solicitan materiales o apoyo a las maestras de la sala de Déficit Visual, ya que están a cargo de los niños y sus aprendizajes a diario.

El resto de los alumnos asiste únicamente a la sala donde desarrollan propuestas y proyectos que responden al Programa de Discapacitados Visuales y al Programa de Educación Inicial y Primaria. Durante el año se busca integrar a estos alumnos en diferentes propuestas de la escuela.

En el Anexo II se podrán observar fotografías de la sala de Déficit Visual.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes

Las iniciativas surgieron a partir de las experiencias de los departamentos de Paysandú y Río Negro, donde los alumnos con deficiencia visual estaban integrados en escuelas de práctica, trabajaban en colaboración con niños de la escuela y tenían la posibilidad de cambiar de grado hasta tener pase a secundaria. Esta situación no tenía lugar en la escuela a la cual concurrían los niños con deficiencia visual de la ciudad de Salto.

Apoyo recibido

El Acuerdo Departamental de Inspectores aprobó pasar un cargo de treinta horas de escuela especial a escuela de práctica y la maestra que eligió aceptó el desafío. Por

reajuste, se agregó un cargo de cuatro horas para apoyar la experiencia y un cargo de profesor con una carga horaria de diez horas semanales para el Taller de Manualidades Polivalentes.

Los maestros y maestra directora de la Escuela de Práctica N° 6 de la ciudad de Paysandú aportaron sus experiencias y estrategias.

Los alumnos y el profesor de Carpintería de la Escuela N° 97 también colaboraron.

De instituciones sociales se recibió donación de bastones, regletas y amplificador de imagen.

También se contó con el apoyo de la Fundación Braille de Uruguay, que impartió un curso de sensibilización para docentes.

Equipo de trabajo

Equipo de dirección: tres docentes.

Maestros del área especial: dos docentes

Maestros inclusores: siete docentes.

Profesor de Educación Física: un docente.

Equipo Interín y programa Escuelas Disfrutables

- Colectivo docente: 28 personas.
- Niños de toda la escuela: 640.
- Familias: 350.
- Comisiones: Asociación de Ciegos de Salto (Acisa), Asociación Álvarez Caldeiro Barcia, Club de Leones.

Población beneficiada

Alumno (iniciales) Discapacidad Características

MJA	Ceguera adquirida por tumor cerebral.	Vive con ambos padres y cuatro hermanos. Es beneficiaria de pensión por discapacidad. Asiste regularmente de 11.00 a 15,30 a clase de Déficit Visual y el resto de la jornada se integra a la clase común de tercer año.
MJLF	Ceguera adquirida por tumor cerebral.	Vive con la madre, el padrastro y un hermano mayor. Es beneficiaria de pensión por discapacidad. Concorre a la Fundación Peluffo Giguens con regularidad. Asiste a la clase de Déficit Visual de 13.00 a 17.00. Por disposición del equipo multidisciplinario de Primaria esta niña no se integra a la clase común.
YMP	Ceguera congénita y parálisis cerebral.	Vive con la madre y los abuelos maternos. Tiene dos hermanos menores. Es beneficiaria de pensión por discapacidad. Asiste a clase de Déficit Visual de 13.00 a 16.00. Los lunes se integra a la clase común de segundo año.
MGL	Baja visión severa. Presenta tumor cerebral.	Vive con ambos padres y tres hermanos. Es beneficiario de pensión por discapacidad. Concorre regularmente a la Fundación Peluffo Giguens. Asiste regularmente de 11.00 a 15,30 a clase de Déficit Visual y el resto de la jornada se integra a la clase común de quinto año.

MÁS	Ceguera congénita.	Vive con ambos padres y un hermano. Es beneficiaria de pensión por discapacidad. Asiste regularmente de 11.00 a 15.30 a la clase de Déficit Visual y el resto de la jornada se integra a la clase común de tercer año.
AL	Ceguera congénita.	Vive con los abuelos paternos por orden judicial. No recibe beneficios por discapacidad. Concorre a la escuela de horario completo de 11.00 a 17.00.
VPS	Multidiscapacidad: baja visión severa, conductas del espectro autista, deficiencias motoras.	Vive con ambos padres y con su hermana. No recibe beneficios. Desde este año asiste al Centro Teletón. Concorre a la escuela lunes y jueves una hora.
JFGG	Ceguera congénita del ojo izquierdo; baja visión severa del ojo derecho.	Vive con una tía abuela paterna. Madre fallecida. Recibe beneficios por discapacidad. Concorre a la escuela de 11.00 a 17.00 y se integra a la clase común de cuarto año de 15.30 a 17.00.
GSA	Baja visión.	Vive con la madre y el hermano. Padre fallecido. No recibe beneficios. Concorre seis horas diarias a la escuela: de 11.00 a 13.00 trabaja en la sala de Déficit Visual y de 13.00 a 17.00 se integra a la clase común de tercer año.

Problema

En primer lugar, es de destacar que en 2005 surgió del equipo inspectivo la idea de generar una experiencia de inclusión, similar a las implementadas en los departamentos de Paysandú y Río Negro. Esta tendría como objetivo brindar una educación de calidad, focalizada en la deficiencia específica de los alumnos con déficit visual que concurrían a la escuela N° 97 de Discapacitados Intelectuales, que eran atendidos junto a niños multiimpedidos, permanecían en la misma clase y con la misma docente durante toda su escolaridad, sin pasar de grado.

Las inspectoras de Educación Especial y de Práctica evaluaron las condiciones de la Escuela de Práctica N° 5 y la idea fue apoyada por el inspector departamental, así como por padres, docentes de la escuela que los recibía y el equipo de dirección. Numerosas reuniones sirvieron para lograr acuerdos. Luego de sucesivos encuentros, algunos desencuentros e instancias de diálogo surgió el Proyecto de Inclusión que abrió las puertas de la escuela a dos niñas y dos varones con ceguera y baja visión.

La escuela pertenece al área de Práctica, por lo que se consideró oportuno que la formación de grado de los estudiantes magisteriales se nutriera de las experiencias de integración con niños ciegos y de baja visión.

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Generales:

- Posibilitar la igualdad de oportunidades a todos los educandos.
- Concientizar acerca del desarrollo de la sensibilidad. Sentimientos y emociones.
- Valorar a las personas en todas sus dimensiones.

Específicos:

- Brindar a los alumnos con deficiencia visual una educación de calidad, que asegure una igualdad de posibilidades en cuanto a propuestas de enseñanza y de aprendizaje, además de la focalizada en cuanto a su disminución específica.
- Sensibilizar hacia las demandas específicas de todos y cada uno de los alumnos.
- Generar reales espacios de tolerancia, respeto y empatía.

Adaptaciones realizadas

Se acondicionó el depósito de la escuela: se retiraron los materiales que allí estaban almacenados y se colocaron mesas, alfombras, biblioteca, pizarrón, cortinas para el ventanal, compradas o conseguidas. En 2010 se instaló un equipo de aire acondicionado. Se despejaron los lugares de tránsito común de los alumnos, para que les fuera posible acceder a diferentes sectores de la escuela. Se retiraron bancos y plantas de la pared y se asignó a estos alumnos una mesa en el comedor escolar.

Actividades y materiales desarrollados

En el desarrollo de los tres años de implementación del proyecto, los alumnos de la sala de Déficit Visual no sólo han participado en las actividades propias de su aula común (paseos, visitas al museo, a la represa de Salto Grande, a la costanera, clases abiertas, encuentros con otras escuelas), sino que han sido partícipes de las jornadas de sensibilización del colectivo docente y la población escolar.

En este tiempo han concurrido periódicamente a la sala de lectura Braille en la sede del Club de Leones Salto, participaron en Olimpiadas Especiales 2010 y en las muestras anuales realizadas en plaza Flores, en representación de la escuela.

En el correr de 2010 se trabajó en el proyecto Huerta Orgánica, contando con el apoyo de las familias y de un ingeniero agrónomo de la zona.

Al no contar con los recursos para abordar cada área y contenido es preciso elaborar y adaptar materiales tales como instrumentos de medición, mapas, planos, imágenes hápticas de órganos, aparatos, sistemas).

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**Fases o etapas**

- 1. Adaptación.** En la primera semana en la escuela, los alumnos no concurrieron a las aulas comunes ya que se realizó el reconocimiento de espacios, hábitos de trabajo e iniciación al sistema Braille.
- 2. Inclusión.** A partir de la segunda semana todos los alumnos fueron incluidos en las aulas, con el apoyo continuo de una de las maestras de la sala, que coordinaban sus horarios para brindarles apoyo.
- 3. Readaptación.** Con la llegada de nuevos alumnos con diversas patologías se debió reorganizar horarios y momentos de inclusión. Algunos de ellos pasaron a quedarse en el aula común, sin apoyo especial.
- 4. Implementación del Taller Polivalente.** En 2010 se implementó el Taller Polivalente, con una tallerista que concurría a la sala de 13.00 a 15.00. Concurrían

alumnos que no se integraban y rotaba el resto durante la semana. Esto significó para las maestras mayor tiempo de coordinación y apoyo a las maestras inclusoras, aunque en esta etapa la tarea de las docentes era principalmente con los alumnos. Ellas estaban a cargo de la adaptación de las propuestas didácticas y de los materiales.

5. Elaboración de huerta orgánica. En 2010 se comenzó el estudio y la elaboración de una huerta orgánica con el apoyo de profesionales y padres. En coordinación con esta actividad se seleccionaron contenidos de las aulas comunes en las que estaban incluidos los alumnos con ceguera o baja visión, trabajados en las distintas áreas y niveles. En esta etapa se trabajó en conjunto como clase, delegando responsabilidades a cada alumno. También se incorporan nociones de orientación y movilidad.

6. Sensibilización docente. En 2011 se llevaron a cabo talleres de sensibilización y jornadas de interacción en las que las maestras inclusoras pudieron expresar sus miedos y dudas a las maestras de la sala. A partir de estas experiencias se realizaron selecciones y adaptaciones curriculares, y principalmente y una nueva modalidad de trabajo.

7. Incorporación de talleres de Informática. En junio de 2011, a partir de la iniciativa del equipo de dirección, se estableció contacto con miembros de Acisa y se decidió abonar los honorarios de un profesor de Informática, no vidente, con fuerte dominio del programa Jaws. Actualmente el profesor concurre los martes y aporta conocimiento de gran importancia tanto a los alumnos como a sus maestras.

8. Coordinación. A partir de la coordinación entre el equipo docente, el profesor de Educación Física y las familias se puso en marcha una nueva modalidad de integración. A partir de junio de 2011, maestras inclusoras y maestras de aula trabajan con un único plan, seleccionado y adaptado en conjunto, en el aula común y en la sala. La sala de Déficit Visual comienza a funcionar como centro de recursos y apoyo. Con los alumnos que no se encuentran aún incluidos se llevan a cabo planes que acompañen el Proyecto de Centro e incluyan las áreas específicas para sus necesidades: orientación y movilidad, iniciación al sistema Braille, desenvolvimiento perceptivo motriz.

EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Escuela N° 200 es la única escuela pública del país que atiende a niños con necesidades educativas especiales en lo motriz. Con 108 alumnos inscriptos, provenientes de todos los barrios de la ciudad, brinda apoyo a escuelas comunes públicas y privadas con alumnos incluidos, en el departamento de Montevideo.

Uno de los objetivos institucionales es brindar apoyo para que la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en lo motriz (NEEM) sea exitosa. Es por esto que, también en el marco de una pertinente intervención temprana que habilite lo anteriormente expuesto, se abordan estas necesidades desde la primera infancia, potenciando así el desarrollo de habilidades cognitivas, socioafectivas y motrices.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

Un rol destacado que evidencia necesidades en los diferentes contextos es el de la maestra itinerante, que realiza los apoyos pertinentes en trabajo directo con equipos docentes y alumnos.

Surge la obligatoriedad de la Educación Física en Educación Inicial y Primaria. No todos los alumnos con NEEM incluidos participan en las clases de Educación Física; por lo general se retiran antes o no concurren en ese horario. Del mismo modo, en los recreos se quedan en los salones.

La Ley 18.651 da amparo legal a la inclusión de alumnos con NEEM.

Apoyo recibido

En primer lugar, se destaca la biblioteca pedagógica de la escuela, donde se encuentra información completísima acerca de la temática de la discapacidad motriz tanto en las áreas médicas como educativas y sociales. En segundo lugar, los recursos tecnológicos están a total disposición del proyecto y han sido fundamentales para llevarlo adelante, ya que permiten analizar con mayor detenimiento las prácticas educativas y mostrar a los docentes alternativas en algunas actividades. Cabe señalar que este proyecto se realiza dentro de las horas docentes efectivas.

Equipo de trabajo

La maestra directora se encarga de diagramar el proyecto y brindar apoyos institucionales desde lo académico y logístico. La maestra itinerante realiza las visitas, detecta las dificultades y deriva al docente de Educación Física. Este orienta y apoya al docente

de la escuela con respecto al niño incluido. Si es necesario, se coordina una reunión con el fisioterapeuta, la psicóloga y la asistente social, ya sea en forma individual o conjunta.

Población beneficiada

Hasta el momento han sido 16 niños los beneficiados con el proyecto y que continúan siendo parte de este. Son todos niños con NEEM que concurren a la escuela común. Todos han sido parte de la institución, ya sea como alumnos de la escuela o a cargo de la maestra itinerante. Todos poseen características particulares por su patología (tres de ellos tienen espina bífida, trece sufren parálisis cerebral), su contexto familiar, social o de la escuela en la que están incluidos. Es necesario remarcar que a raíz de la divulgación de este proyecto se acercan otros docentes que solicitan apoyo.

Problema

El problema que se planteaba era la no participación de los alumnos con NEEM incluidos en centros educativos en las clases de Educación Física y recreos. Esta situación traía aparejado que el sujeto no ejerciese su derecho a la recreación, al deporte y a la educación física (obligatoria en el país desde diciembre de 2007, cuando se aprobó la Ley 18.213); en definitiva, que no hubiese una inclusión real. Como consecuencia, se implementó un proyecto institucional, denominado Educación Física Inclusiva, en el que participan la maestra directora, la maestra itinerante, el profesor de Educación Física, la fisioterapeuta, la psicóloga y la asistente social.

Uno de los principales problemas detectados ha sido y es la falta de formación en el área en los centros de formación docente de Educación Física. Ante esta situación la escuela percibió la necesidad de salir de la institución y mostrar a la comunidad sus saberes acumulados durante años de experiencia y estudios específicos en el área.

También la posibilidad de acercar bibliografía relacionada, muchas veces poco accesible para los docentes, fue un factor determinante para transformar la escuela en un centro de recursos. Además, gracias a su vínculo con otras instituciones privadas o públicas, puede orientar a un docente de Educación Física acerca de a dónde dirigirse y con quién hablar.

Es necesario erradicar la cultura del *no se puede*; es fundamental, en lugar de percibir al individuo desde sus limitaciones, comenzar a verlo desde sus capacidades y plantearse que quizá sean inadecuadas las estrategias que se proponen. Muchas veces los docentes no sienten ser orientados, escuchados y se cargan de inseguridades que pueden transformar negativamente sus prácticas educativas.

Objetivo general de la experiencia

Garantizar que el niño incluido con NEEM pueda ejercer en la escuela su derecho a la educación física, la recreación y el deporte como parte de su desarrollo integral.

Brindar al docente herramientas teórico-prácticas desde lo pedagógico y científico específico de las diferentes patologías, que faciliten sus prácticas educativas desde una perspectiva de investigación-acción.

Adaptaciones realizadas

Según el caso, se han dado pautas concretas para cada actividad que tenga incidencia en las prácticas. A modo de ejemplo: juegos en ronda, todos sentados, ya que el niño en silla de ruedas no puede quedar en un plano inferior al de sus pares y docentes; dar

la posibilidad de que el niño tome la pelota, ya sea usando pelotas desinfladas, más grandes o embudos; utilización de cintos para la sujeción del niño, que brinda seguridad tanto a este como al docente; utilización de canaletas para los lanzamientos; préstamos de bipedestadores móviles para poder jugar; etcétera.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Al comenzar se hace un relevamiento de los niños que reciben apoyo del Centro de Recursos institucional, a los que se suman, como consecuencia de la difusión del proyecto, otros docentes que se comunicaron directamente con la escuela o con el profesor de Educación Física. Se llega a un total de 16 niños y niñas.

Contenidos

Los contenidos se extraen del Programa de Educación Inicial y Primaria.

Se orienta a planificar desde esos contenidos realizando las adaptaciones curriculares y de accesibilidad necesarias para que se destaquen las capacidades de las personas desde un paradigma ecológico funcional.

Realizamos a continuación una breve descripción de las actividades llevadas a cabo hasta el momento.

Se hicieron más de 27 visitas del profesor de Educación Física a escuelas de todo Montevideo. Se concretaron 11 encuentros con el equipo de trabajo antes nombrado, dando respuesta favorable a la totalidad de los casos. Estas respuestas favorables incluyen préstamos de libros o material en formato electrónico, adaptaciones al diseño de planificación y adaptaciones curriculares anteriormente nombradas.

Entre los momentos más significativos se destaca que los alumnos de un grupo de cuarto año de una escuela común propusieron concurrir a la Escuela N° 200 para disfrutar de una jornada educativo-recreativa para celebrar el Día del Niño. En esa oportunidad se contó con el apoyo de los coordinadores de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Esta jornada dejó en evidencia los contenidos actitudinales más trabajados por el docente –tolerancia, solidaridad, respeto– y cómo fueron interiorizados y llevados a la práctica.

Es altamente relevante el respaldo que han tenido los docentes hasta la fecha; contar con un lugar de referencia donde se brinde respuestas certeras a las inquietudes que se suscitan en la práctica genera en el docente un sentimiento de seguridad, respaldo y sustento que favorece sus prácticas educativas.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

- Dar un lugar de consideración fundamental en la vida escolar al docente y las clases de Educación Física, espacio muy reclamado por los docentes de esta área.
- Trabajar de una manera multi e interdisciplinaria y dar una respuesta concreta y eficiente mediante esta modalidad.
- Mejorar las prácticas educativas de los docentes.

- Posicionar a la escuela como centro de referencia y recursos (humanos, técnicos, bibliográficos, materiales didácticos en general) en el área.

Dificultades

- Falta de personal técnico para cubrir todas las escuelas de manera más eficiente.
- Necesidad de mayor difusión del proyecto.
- Se solicita el pago de los boletos para transporte.

CONCLUSIONES

Este proyecto surge a raíz de un problema concreto: los niños con NEEM incluidos en escuelas comunes no siempre participan en las clases de Educación Física ni en el recreo. Este emprendimiento trata de darle respuesta mediante un trabajo multi e interdisciplinario, brindando el apoyo necesario al docente de Educación Física y proporcionándole herramientas específicas para el tratamiento de cada individuo, lo que ha permitido mejorar sus prácticas educativas.

INCLUSIÓN DE ALUMNOS DISCAPACITADOS INTELECTUALES

“La misión fundamental de la Escuela es generar aprendizajes de calidad para todos los niños. Para ello es necesario planificar dispositivos que permitan dar igualdad de oportunidades a todos los alumnos trascendiendo determinismos de origen social, económico, cultural, etcétera. El programa de Educación Inicial y Primaria es el principal referente para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en un marco de educación inclusiva que contribuya a atender el derecho que todos los niños tienen de una educación de calidad.”

“La infancia es un lugar mágico de sueños donde todo es posible y lo mejor recién comienza.”

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Escuela para Discapacitados Intelectuales N° 60 Dr. Mario Carminatti y Escuela de Práctica N° 5 José Enrique Rodó. Ambas están situadas en la localidad de Fray Bentos, capital del departamento de Río Negro, a 310 kilómetros de Montevideo. Están ubicadas en el barrio Unión, que comprende unas 33 manzanas edificadas y cuenta con una población socioeconómica diversa, con instalaciones deportivas, dependencias públicas (Corralón Municipal, Ministerio de Transporte y Obras Públicas, terminal de ómnibus). Cabe destacar que a estos centros docentes concurren niños de este barrio y provenientes de barrios de contexto crítico.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Datos y características generales del centro educativo

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela de Práctica N° 5, ubicada en el barrio Unión, centro geográfico de la ciudad de Fray Bentos, en la calle principal que cuenta con actividad comercial e intenso tránsito vehicular.

Es un medio heterogéneo, compuesto en su mayoría por empleados públicos, militares, operarios de empresas pequeñas y medianos propietarios. Por todo lo expuesto, la mayoría de los alumnos son de nivel socioeconómico medio-bajo.

La Escuela N° 5 es una institución de práctica que funciona en doble turno, con alrededor de 600 alumnos, de los cuales 150 concurren al comedor.

Cuenta con una maestra directora efectiva, una subdirectora interina, 20 docentes de educación primaria, tres de educación inicial, una docente especializada en discapacidades visuales, dos profesores de educación física, una de danza y una

maestra itinerante de la Escuela N° 60 para Discapacitados Intelectuales, dependiente de la Inspección Nacional de Educación Especial. La mayoría de los docentes son jóvenes, con poca experiencia pero con mucho entusiasmo por trabajar en la institución.

Ámbito en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se desarrolló a nivel curricular y estuvo a cargo de la maestra itinerante, que se desempeña en la institución desde 2007 en el turno matutino. A partir de una evaluación diagnóstica se detectó la presencia de alumnos que presentaban muy diversas características: con discapacidad diagnosticada, incluidos en el sistema regular; con diagnóstico de discapacidad y derivación a escuela especial, en la cual no había cupo o bien los padres se negaron a llevarlos; con discapacidad visual, atendidos por la maestra especializada.

En acuerdo con las directoras de ambas instituciones educativas (la especial y la regular), maestras de aula de dichos centros y la maestra itinerante, se llegó a la conclusión de incluir en la Escuela N° 5 alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) de la Escuela Especial N° 60 que tenían buen potencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuela común.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

Al igual que en años anteriores, y atendiendo a la diversidad mediante la integración de niños con diferentes discapacidades y necesidades educativas, la Escuela N° 5 (de práctica) recibe a L y M, que presentan un nivel intelectual descendido en grado de retardo mental (RM) congénito y crónico, diagnosticado por psiquiatra infantil, acompañado de un problema conductual de adaptación y de aceptación: el niño se da cuenta de sus carencias y muchas veces esto lleva a que actúe violenta y desorganizadamente. Ambos provienen de la Escuela Especial N° 60.

Su inclusión fue positiva; fue muy importante contar con una docente de aula con experiencia en niños con discapacidades intelectuales: trabajó como maestra de apoyo. Es de destacar la postura que tomó la docente al garantizar seguridad y límites y trabajar en bloque con la familia en talleres.

Los niños del grado se integraron y aceptaron, aportando su ayuda y comprendiendo las carencias de sus compañeros incluidos. Como estrategia se dio a los alumnos comunes el rol de tutores o monitores.

La maestra itinerante trabajó dentro del aula con atención directa de los alumnos NEE y también fuera del aula interviniendo en las principales dificultades. Seleccionó junto con el maestro de clase los contenidos a abordar. Actualmente estos niños están cursando tercer año con la misma docente de aula y con la intervención y el seguimiento de la maestra itinerante.

En el grupo hay 22 niños; seis de ellos con RM y un alumno, que concurre medio horario, presenta aspectos de estirpe psicótica evaluados y diagnosticados por psiquiatra infantil. Este año (2011) ingresó L, de seis años, con síndrome de Down.

La investigación-acción surge ante la necesidad de la docente de la Escuela de Práctica de abordar la modalidad de trabajo con niños con dificultad de aprendizaje escolar (DAE), con RM y con bajo rendimiento escolar.

Frente a esta consulta la docente itinerante realiza una entrevista con la maestra de aula, se hace un estudio de registro acumulativo y un análisis del contexto familiar. Se coordina una visita a la sala para ver al niño en actividad con sus pares y con la docente de aula. Se observan conductas de aula que la maestra había manifestado y otras que deben ser consideradas para la intervención oportuna para la apropiación de los conocimientos (hábitos de constancia y de atención). En acuerdo con la maestra itinerante, la maestra de aula y la madre del niño, se sugiere el pase a escuela especial para reforzar contenidos de lenguaje y motricidad.

L (el niño con síndrome de Down) concurre a escuela especial de 9.00 a 10.30 a clase de preparatorio y de 10.30 a 12.00 a la escuela regular a primer año. Es atendido también por la maestra especializada en discapacidad visual.

En segundo año está V, con RM diagnosticado, quien concurre al Instituto Integral y a la Escuela N° 5. La maestra itinerante trabaja con ella fuera del aula, reforzando lenguaje, pues tiene importantes alteraciones en el lenguaje oral.

A cuarto y quinto año, concurren D y A, ambos con RM diagnosticado por psiquiatra y psicólogo. En todos los casos se trabaja con adaptaciones curriculares, se han logrado buenos avances de sociabilización y contenidos de lenguaje y matemática. La maestra itinerante lleva adelante el seguimiento.

Se decidió implementar esta experiencia al observar niños con RM diagnosticado que presentaban dificultades de aprendizaje escolar, los cuales no podían ser absorbidos por la Escuela N° 60 debido al nuevo perfil de ésta, que da ingreso a los casos más severos y atiende a los demás en régimen de pasantía. Además, funciona como Centro de Recursos apoyando a los docentes de escuelas regulares.

APOYO RECIBIDO

Académico. Por parte de directores de la escuela especial y de la escuela regular, y de profesionales en psiquiatría infantil que trabajan en la Escuela N° 60 desde hace diez años. Apoyo de los docentes de aula con entrevistas, visitas a los hogares, reuniones de padres, clases abiertas, talleres lúdico-informativos, actividades en las que participa también la maestra itinerante.

Organizacional. Se trabajó en redes con la Administración de los Servicios de Salud del Estado que proporcionó asistente social y fonoaudiólogas y con psicólogas del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Financiero. No se cuenta con apoyo de este tipo.

Equipo de trabajo

Estuvieron implicadas diez personas.¹ Por el centro educativo Escuela Especial N° 60 participaron la maestra directora efectiva, una maestra capacitada en discapacitados motrices e intelectuales, una maestra itinerante especializada en educación especial y un psiquiatra infantil. Por el centro educativo Escuela de Práctica N° 5 trabajaron la maestra directora efectiva, cuatro maestras de aula y una maestra especializada en discapacitados

¹ El equipo de trabajo está integrado por: Olga Sosa, maestra directora efectiva, especializada en Educación Especial; Miguel Debia, psiquiatra infantil; Shirley Martínez, maestra especializada en Dificultades Motrices y DAE; Adriana Bertullo, maestra especializada efectiva itinerante; Susana Rebagliati, maestra directora en escuela común; Anai Bane-gas, maestra inclusora en tercer año; Mariela Saldaña, maestra efectiva, especializada en Discapacidades Visuales; Marianela Pereyra, maestra inclusora en quinto año; Sabrina Giró, maestra inclusora en primer año; Laura Gonzales, maestra inclusora en cuarto año.

visuales. Se recibió apoyo permanente y comprometido con la experiencia y responsabilidad de cada uno de los involucrados en sus especialidades, aportando a la maestra itinerante y de aula las herramientas necesarias para el abordaje de cada uno de los casos.

Población beneficiada

Son 16 los alumnos beneficiados con la experiencia inclusiva. Se adjunta documentación de sus características personales y académicas.

Problema

El objetivo de la experiencia es, con la participación y el protagonismo del centro educativo, la familia y la comunidad, avanzar hacia un paradigma de inclusión social y educativa, con el apoyo proporcionado por el enfoque integrado de distintas disciplinas. Se pretende que todo el alumnado, principalmente los niños que presentan DAE y RM, reciba el apoyo necesario para contribuir a su progreso escolar. Se intenta promover vínculos de apego que le dan al niño con NEE un fuerte sentimiento de seguridad y fortalezas frente a experiencias frustrantes o amenazadoras del entorno.

Objetivo general de la experiencia

Con esta experiencia de inclusión se pretende que el niño alcance el nivel cognitivo del grado al que pertenece; que se integre en todas las actividades curriculares; sensibilizar a la familia y a los docentes de la necesidad de atención que debe recibir el niño y de la importancia de una educación personalizada que nivele la dificultad del aprendizaje.

Se pretende alcanzar estos objetivos buscando y agotando todas las vías, métodos y medios de enseñanza que permitan a los alumnos aprender y alcanzar los objetivos educativos del nivel.

ADAPTACIONES REALIZADAS

Curriculares

Las adaptaciones curriculares son estrategias educativas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje con NEE. Se trata de proporcionar a cada alumno, a partir de sus intereses y motivaciones, y también en relación con sus capacidades, deficiencia y ritmo de aprendizaje, la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.

Se propone como objetivos: utilizar estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre los niños; proponer actividades que permitan distintos niveles de aproximación cognitiva y distintas posibilidades de ejecución y expresión; utilizar variadas formas de agrupamiento, por niveles de aprendizaje, por área de interés, etcétera.

Material utilizado

Los materiales que se utilizaron fueron los existentes en la escuela y los utilizados por las maestras de aula.

En el área del conocimiento de la lengua se emplearon textos de lectura, sopas de letras, crucigramas, narración con recurso impreso: lámina, ejercicios para realizar una adecuada segmentación, juegos didácticos, la computadora XO, juegos de lotería, reescritura de textos impresos.

En el área del conocimiento matemático, regletas, ábacos, palillos, caja de dinero, máquinas de operar, la XO, caja de cuerpos, dados y lotería de números.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

1. Fase diagnóstica: caso de alumno de escuela especial

Se trata de un alumno al que la maestra itinerante y el psiquiatra infantil le realizan una evaluación psicopedagógica y le diagnostican nivel intelectual en grado de RM, congénito y crónico. Se sugiere su ingreso a escuela especial. Emocionalmente es un niño que ingresa muy agresivo, desobediente y llamando la atención.

2. Fase de ingreso a Escuela Especial

Ingresa a Escuela Especial con desajuste de conducta, falta de hábitos de trabajo y falta de permanencia en el aula. Cursa Primaria 2 y se usan como motivación las actividades deportivas. La maestra emplea las siguientes metodologías de trabajo.

En el **área del conocimiento matemático**, el objetivo es fortalecer la confianza en sus propias posibilidades de resolver las situaciones que surgen en el entorno cotidiano, utilizando como instrumento los contenidos matemáticos y defendiendo los razonamientos propios, respetando los de los demás. Los contenidos se clasifican en: numeración (la serie numérica hasta mil y más; usos sociales de estos números, valor relativo y posicional; regularidades; sistema monetario); operaciones (estructuras aditivas y multiplicativas; agrupar, agregar, igualar, desagrupar; cálculos aplicados a situaciones problemáticas ya sea mentales o con álgebras con y sin dificultades en unidades y decenas); geometría (relación entre figuras y cuerpos, formas de las caras; características y propiedades); medidas (unidades de uso social, de longitud, capacidad, peso y tiempo).

Los procedimientos empleados en esta área fueron: resolver situaciones que impliquen la lectura, la escritura y el ordenamiento de los números; reconocer el valor posicional y comparar números; ordenar números de hasta cuatro cifras; armar y desarmar números; encontrar el número anterior y el posterior; resolver situaciones problemáticas en contextos de uso de dinero; resolver situaciones problemáticas con cálculos –sumas, restas, multiplicación– y verificar los resultados con el uso de la calculadora XO; realizar actividades para establecer las relaciones entre cuerpos y figuras; analizar las figuras que forman un cuerpo; armar cuerpos; resolver situaciones problemáticas utilizando las unidades de uso social de longitud, peso y tiempo.

En el **área del conocimiento de lenguas** se propuso acercar al alumno en las prácticas del lenguaje para que se comuniquen en distintas situaciones mediante las macrohabilidades –hablar-escuchar, leer y escribir–, utilizando los conocimientos gramaticales aprendidos.

Los contenidos en esta área se clasificaron en cuatro temas: literatura (el cuento clásico, diferentes formas de narrar, estructura, versión personal del final de un cuento, descripciones); escritura (escritura alfabética, signos de puntuación, conectores, uso de mayúscula, textos breves, coherentes y cohesivos); gramática (sinónimos y antónimos, parónimos, la adjetivación acompañando al sustantivo); y lectura (estrategias lectoras: predecir, anticipar, inferir; comprensión lectora).

Los procedimientos en esta área temática fueron: leer un cuento, explorar el contenido de la narración, identificar las secuencias narrativas del cuento, reescribir el final del cuento, releer y controlar la escritura, incorporar el uso de antónimos, parónimos y emplearlos en las escrituras de enunciados breves, anticipar el contenido de un texto o de hechos, predecir a partir de la imagen, inferir el contenido de un texto implícito.

En el **área del conocimiento social** el objetivo fue adquirir herramientas conceptuales para avanzar en el análisis de realidades sociales, pasadas y presentes, tanto

a través del espacio natural, rural y urbano que ocupan y ocuparon como a través de modelos de organización de respeto a las normas.

Esta área giró en torno a los siguientes contenidos: costumbres, valores y creencias de las familias en contextos sociales diferentes o diversos; valor y respeto por lo diferente; valoración de las normas para la convivencia: la no violencia; medios técnicos para el transporte y la comunicación de personas según culturas y contextos; el género en la sociedad colonial y en la actualidad.

Los procedimientos empleados fueron deducir el concepto de tradición a partir de diferentes textos, elementos, fotos, música, comidas, etcétera; establecer cambios y permanencias en manifestaciones de la sociedad; dramatizar, dialogar sobre situaciones en las que se proclame la no violencia como forma de resolver conflictos; observar imágenes, analizar y comparar otras culturas (por ejemplo, Sudáfrica-Uruguay); analizar cartografía, lograr orientarse.

También se trabajó en el **área del conocimiento de la naturaleza**, con los objetivos de buscar y registrar información referida a los seres vivos, para descubrir su forma de vida y los cambios que se producen en su desarrollo, comparándolos entre sí y proponiendo medidas de respeto a plantas y animales y de cuidado de la salud en el hombre; reconocer el planeta Tierra, los movimientos y sus consecuencias.

Los contenidos en esta materia fueron: diversidad de los seres vivos: animales, vegetales, hombre; estructuras corporales; sistema respiratorio, circulatorio y digestivo; semejanzas y diferencias; cambios físicos en los seres humanos a lo largo de la vida; cuidado y crecimiento; higiene y salud bucal; cambios en los intereses y los gustos; desarrollo de la autonomía; el movimiento de los cuerpos celestes y sus consecuencias; el día y la noche; las estaciones.

3. Fase de doble escolaridad

En niño ingresa a la escuela regular en el horario de 8.00 a 12.00 y concurre a la escuela especial de 12.00 a 15.00. En la escuela común no presenta desajustes de conducta y se integra normalmente a todas las actividades: juegos, canto, educación física. Se registra un muy buen relacionamiento con pares y maestros. En lo curricular realiza todas las actividades con muy buenos logros.

No obstante, al volver a la escuela especial, a las 12.00, muestra una conducta descontrolada (grita, emite sonidos raros, llama la atención, etcétera). Se piensa que esta conducta puede ser consecuencia de estar exigido por la carga horaria.

En entrevista con el padre y en presencia de la maestra itinerante y la directora de escuela especial, se sugiere que sólo concurra a la Escuela N° 5 de 8.30 a 12.15. Por otra parte, una evaluación realizada por la maestra de aula, la maestra especializada y la maestra itinerante coincide en que L está apto para el ingreso y la permanencia en un grupo de escuela común.

La maestra itinerante lleva a cabo un seguimiento diario en el aula para favorecer una mejor adaptación. Como estrategia educativa, se implementaron adaptaciones curriculares para todos los alumnos con RM de ese grupo.

4. Fase de inclusión total en escuela común

Esto fue posible gracias a la disposición de la maestra de aula (inclusora), que tenía alumnos diagnosticados con RM en el sistema regular.

Se realizó la siguiente adaptación curricular con logros exitosos.

ADAPTACIÓN CURRICULAR

ÁREAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Del conocimiento del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el lenguaje oral a partir de situaciones que permitan enriquecer en cantidad y calidad su acervo lingüístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar. • Comprensión de órdenes verbales, orales y escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos. • Sopa de letras. • Crucigramas. • Narración con recurso impreso lámina.
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Generar el conocimiento progresivo del alfabeto (vocal y consonante), el deslinde lingüístico al pronunciar para favorecer la producción de sencillos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral con pertinencia a la creación de cuentos y situaciones de la vida real. • Escritura al dictado, como amanuense de sencillos textos, según grafemas y vocablos aprendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios: una cada palabra con su igual. • Producción de enunciados. • Ejercicios para realizar una adecuada segmentación. • Realizar escritura.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar las inferencias en la lectura de textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción autónoma de textos narrativos. Lectura personal competente global de sus producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corregir las rutas cohesivas en textos: mayúscula, coma y punto y coma.

ÁREAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Del conocimiento matemático: Numeración	<ul style="list-style-type: none"> • Generar el conocimiento y el uso de la serie numérica hasta cuatro cifras. 	<ul style="list-style-type: none"> • La serie numérica hasta 500. • La adición, sustracción de dígitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Números perdidos. • Cada uno en su silla...
Operaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el dominio aceptable en adiciones, sustracciones y escrituras multiplicativas de dígitos aplicadas a situaciones problemáticas de la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • La multiplicación y la división; la representación simbólica de los signos de estructuras aditivas y multiplicativas. • El cálculo pensado. • Resolución de situaciones problemáticas sencillas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculos orales y escritos. • Une los resultados con la operación correspondiente. • Máquinas de operar. • ¿Cuánto dinero tiene cada alcancía?
Magnitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar habilidad para diferenciar magnitudes y destreza en el uso del sistema monetario (billetes y monedas). 	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema monetario. Conteo. Los dobles y mitades. • Las tablas de multiplicar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones problemáticas que faciliten el abordaje a algoritmos. • Reconocimiento de prismas, pirámides.
Geometría	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer formas geométricas y conocer sus características (prismas, pirámide, cilindro y cono). • Los polígonos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La relación entre prismas y pirámides. • Los elementos geométricos de los polígonos: lado, vértice, líneas rectas y curvas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de elementos geométricos de los polígonos; vértice, lado, líneas rectas y líneas curvas.

5. Momentos significativos durante el proceso

Se destacan como momentos significativos la coordinación de actividades con las maestras de aula y la maestra itinerante; acordar estrategias metodológicas para la inclusión, evaluación de los alumnos y documentación; el apoyo y la intervención del maestro itinerante dentro y fuera del aula; la planificación semanal.

En el eje social: la entrevista personal a las familias; los talleres con padres; el acercamiento entre la familia y la escuela.

La elaboración de secuencias de actividades; la elaboración de unidades; la evaluación de los progresos de los alumnos incluidos, cada tres meses; la coordinación de actividades con la maestra especializada en discapacidad visual; el seguimiento de niños en la escuela común y la evaluación de sus progresos y la organización de un taller de sensibilización destinado a las practicantes, la maestra itinerante y la maestra de discapacidad visual.

En el eje sociocomunitario: planificación de festejos, talleres y fechas importantes de cada mes.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	FECHA
Día Internacional de la Mujer. Creación de cartelera. Búsqueda de información con la XO.	Reconocer los derechos de la mujer hoy en día.	04/03/11.
Taller: creación de antifaces de carnaval (ver fotos). Conjuntamente con maestra itinerante y maestra de discapacidad visual. Integración: 3° A y B y 4° A.	Ampliar conocimientos sobre una de las festividades del país.	18/03/11.
Visita de la cuerda de tambores Palombé. Elaboración de preguntas por parte de los niños a sus integrantes.	Conocer los instrumentos que intervienen en una cuerda de tambores y estimular a los niños a investigar sobre un ritmo propio de nuestra cultura.	29/03/11.
Taller con padres. Títeres de varilla: los personajes de la comparsa. Invitar a los padres a que fabriquen títeres de varilla. Entregar material.	Invitar a los padres a trabajar en conjunto con sus hijos. Estimular al adulto a experimentar y motivar la creatividad de sus hijos. Ampliar conocimiento de los personajes de una comparsa. Su significado.	01/04/11.
Concurrimos a la Pista de Atletismo al campeonato de balón. Nos acompañan las madres.	Sociabilizar con otras escuelas. Aprender a competir.	06/04/11.
Empapelado de la pared con ayuda de practicante y niños incluidos.	Embellecer el salón en un clima armonioso y alegre.	07/04/11.
Taller: caras pintadas. Maquillaje artístico con Helena Ibarburen y Jordan Rodríguez.	Observar cómo y con qué se pintan los murguistas y la evolución en el tiempo.	08/04/11.
Taller de padres. Texto instructivo. Receta: licuado de frutas.	Guiar al niño hacia una alimentación sana, nutritiva y con gran valor energético.	15/04/11.
Exposición por el Bicentenario, cumpleaños de la escuela y de la ciudad.	Mostrar mediante los trabajos de los niños distintos lugares de la ciudad, historia de la escuela y festividad popular de la ciudad: Carnaval.	15/04/11.
Taller manualidad para el día de la madre: alhajero.	Homenajear a quien nos dio el ser.	06/05/11.
Integración de los terceros y cuartos. Homenaje a las mamás.	Brindarles nuestro pequeño homenaje con amor.	12/05/11.
Baile del Bicentenario: la Huella.	Nos expresamos mediante la danza.	19/05/11.
“Amasando la Geografía”	Introducir al niño en el mundo de la cartografía, relieve, planos y mapas. Creado con sus propias manos (texto instructivo: receta de pasta de sal).	31/05/11.
Taller de padres: restauración de libros de tercero.	Acondicionar los libros de tercero.	06/06/11.

6. Valores desarrollados

El maestro itinerante es el agente que colabora en la inclusión educativa. Su trabajo tiene como objetivo que los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, respetando las características y necesidades individuales, en una modalidad participativa. Pero también se propone generar su crecimiento como personas en el desarrollo de valores. En esta experiencia se trabajó sobre la tolerancia, la responsabilidad, la puntualidad, el esfuerzo, el respeto, la superación, la solidaridad, el compromiso, la perseverancia, la amistad, la bondad y, por sobre todo, el amor.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Coevaluación. Intervención del docente con el alumno para resolver dudas personales.

Autoevaluación. Intervención del docente para reafirmar las posibilidades de aprendizaje.

Heteroevaluación. Permite defender el punto de vista personal y respetar el de los demás. Se realizaron seguimientos individualizados de los portfolios de cada alumno.

Bitácora personal del niño: en lo social, conductual y curricular.

Evaluación bimensual.

Se llevaron a cabo registros conductuales día a día. Los logros en lo curricular y de adaptación fueron exitosos y con muy buenos avances. Se logró buena comunicación con padres y una mejor sociabilización y comunicación. Las dificultades que se presentaron tuvieron que ver con los desajustes de conducta de algunos alumnos y su baja tolerancia a las frustraciones.

Pero esta experiencia permitió identificar diversos estilos de aprendizaje así como potencialidades de los alumnos; modelar y regular sus fortalezas y debilidades; brindar estrategias de aprendizaje que los ayuden a mejorar su forma de aprender; ubicar a los alumnos de manera estratégica en clase para que reciban el máximo de información con la menor distorsión posible; flexibilizar y diferenciar la atención grupal e individual.

Las unidades didácticas deben ser accesibles a todo el alumnado y han de contribuir a la comprensión y la valoración de la diferencia. No se trata de reducir o empobrecer el aprendizaje, sino de seleccionar y decidir la extensión y su grado de complejidad.

Por ello, es fundamental aunar esfuerzos y coordinar todas las acciones que se desarrollan desde las distintas instituciones que inciden en el alumnado, estableciendo redes de colaboración entre instituciones y administraciones públicas y promoviendo el compromiso de todos con la educación.

OBSERVACIONES

El 31 de mayo de 2011 se decidió el pase a quinto año de LT por la Circular/200 de inclusión escolar. Se observaron muy buenos avances en relación con el maestro y sus pares. Se tomó esta decisión porque LT en noviembre cumpliría 12 años. La familia aceptó la decisión y hubo muy buena disposición de la maestra de quinto año, quien afirma que el alumno se esfuerza, cumple con las tareas, es responsable y hace muy buenas intervenciones orales. La maestra itinerante realizará el seguimiento correspondiente.

PROYECTO DE ESTIMULACIÓN INTEGRAL

CONTEXTO INSTITUCIONAL

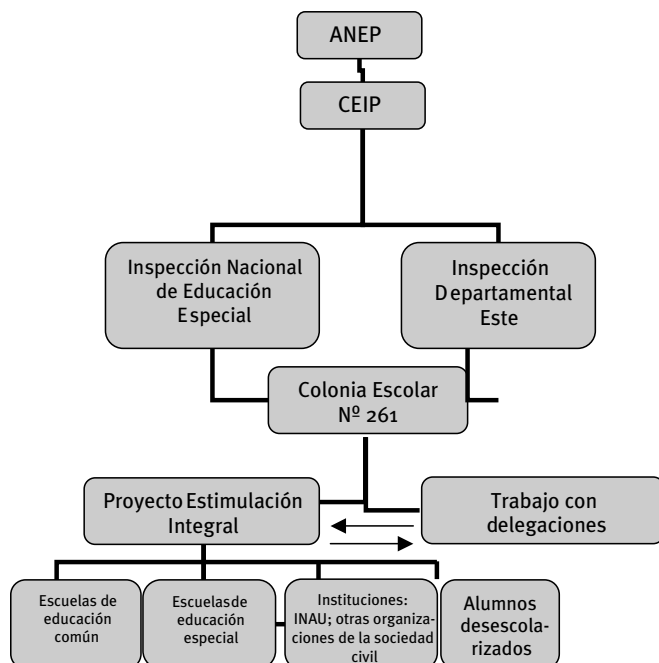
La Colonia Escolar Nº 261 es una institución educativa que pertenece al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Recibe a delegaciones de niños y maestros de las escuelas públicas de todo el país en la modalidad de tandas semanales.

En 2003 se instaló una piscina de rehabilitación y el equipamiento de una sala de psicomotricidad, a los efectos de planificar acciones de trabajo destinadas a niños con necesidades educativas especiales. Es así que desde la dirección se han realizado gestiones para poner en funcionamiento una propuesta de atención a niños de esas características. La experiencia se desarrolló desde 2006 con formato de proyecto.

Se organiza en dos programas: psicomotricidad, con una maestra psicomotricista; y actividades acuáticas recreativas terapéuticas, con una profesora de Educación Física. Ambas revisten en la Inspección Nacional de Educación Especial.

La experiencia se desarrolla en el transcurso del año lectivo, es decir, de febrero a diciembre. Se destinan para este proyecto 15 horas semanales a cargo de cada docente: psicomotricidad se lleva a cabo los lunes, jueves y viernes, y las actividades acuáticas, los martes y jueves.

ORGANIGRAMA



DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

2004: En marzo de 2004 comenzó a funcionar una propuesta de atención a niños con necesidades educativas especiales. Para ello se conformó un equipo multidisciplinario con los siguientes técnicos: dos fonoaudiólogas (cargos del Ministerio de Educación y Cultura), dos psicomotricistas (cargos de Educación Especial del CEIP), una profesora de Educación Física, un instructor de natación (cargos de gerencia de programas especiales). En esta etapa se brindó atención directa a grupos de educación especial y a grupos de niños de escuelas de educación común designadas por las inspecciones departamentales Centro, Este y Oeste.

2005: Cambió la conformación del equipo técnico, constituyéndose por una psicomotricista y dos instructores de Educación Física. La atención se destina a escuelas de educación especial de Montevideo. Cabe aclarar que no se cuenta con archivo de registro de este período.

2006: Desde marzo a julio el proyecto contó solamente con una psicomotricista. En noviembre, el Ministerio de Turismo y Deporte (MTD) designó una profesora de Educación Física especializada en hidroterapia.

2007-2011: El equipo quedó conformado desde el comienzo del año por una psicomotricista y una profesora de Educación Física. Se elaboró el proyecto de Estimulación Integral, en el cual se planifican dos programas de trabajo destinados a niños con necesidades educativas especiales. El proyecto ha continuado hasta la actualidad.

APOYO RECIBIDO

Académico

Se cuenta con el apoyo de la Inspección Nacional de Educación Especial y de la Inspección de Servicios Especiales de la Dirección Nacional de Deporte (Dinade, MTD). Ambas técnicas son calificadas de acuerdo al desempeño en sus funciones.

Organizacional

La colonia escolar brinda apoyo en la utilización de la infraestructura e insumos básicos (luz, teléfono, calefacción, limpieza). Se controla la asistencia de las docentes y los petitorios administrativos exigidos por el CEIP. La coordinación y el seguimiento del proyecto no son asumidos por los dos últimos gestores de la institución; las técnicas se hacen cargo de esa tarea.

Financiero

Desde 2008 no se cuenta con apoyo financiero destinado a la compra y renovación de recursos materiales.

Los técnicos participantes brindan materiales en calidad de préstamo, y las familias participantes han realizado aportes de material fungible y didáctico.

La Dinade prestó diez flota-flota para la piscina, iniciativa gestionada por la docente de Educación Física.

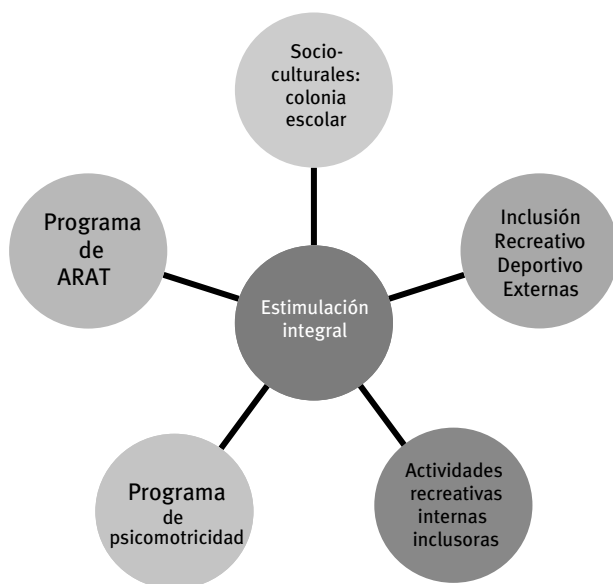
EQUIPO DE TRABAJO

El equipo de trabajo está integrado por dos técnicas en forma directa: la psicomotricista Andrea Barcia y la profesora de Educación Física Bettina Greppi. En forma indirecta participan los maestros de las escuelas participantes, las direcciones de las instituciones, maestros itinerantes, padres y otros equipos de técnicos que atienden a los niños.

Descripción de su implicación en el desarrollo de la experiencia

1. Organización desde el punto de vista administrativo.
2. Dinámica de organización en atención a los niños mediante programas diseñados y ejecutados en forma independiente por cada técnico. Cada programa establece los objetivos, motivos y plan de acción, e indicadores de logros, seguimiento del proceso y evaluaciones.
3. Organización de las actividades inclusivas de acuerdo a los intereses, edad y disponibilidad de la institución o responsable que trae al niño.

ESQUEMA DE ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA



POBLACIÓN BENEFICIADA

Lamentablemente, no hay registros anteriores a la iniciación del proyecto, creado en 2006. Actualmente en los archivos de egreso figuran 112 niños que han pasado por el proyecto de Estimulación Integral. A la fecha¹ participan en el proyecto 87 niños. Un total de 209 niños se han beneficiado con esta experiencia desde 2006.

Observaciones

Se reciben inscripciones hasta octubre y diagnóstico psicomotriz hasta noviembre.

Características

Las características de los alumnos están vinculadas con la institución de procedencia que se detalla a continuación:

INSTITUCIÓN	TOTAL	PROCEDENCIA
Escuelas especiales	8	Discapitados visuales (279-198) Discapitados intelectuales (203-206-239-240-241-254)
Escuelas comunes	15	(11-14-35-60-63-69-72-114-219-221-249-252-267-300-311)
Otras instituciones	2	Asociación Civil Pan de Azúcar (Espacio Prado, INAU)
No escolarizados	2	Discapitados intelectuales-motrices

¹ Junio de 2011.

PROBLEMA

El proyecto surge como forma de cubrir las necesidades de una población en desventaja a la que se intenta proporcionar, a partir de un perfil pedagógico-terapéutico, la posibilidad de acceder a la inclusión en forma real a un grupo institucional o comunitario.

OBJETIVO GENERAL DE LA EXPERIENCIA

Brindar atención especializada a alumnos con necesidades educativas especiales pertenecientes al sistema de educación pública, incluyéndolos en actividades socioculturales, educativo-recreativas y deportivas de la Colonia Escolar y de otras redes educativas.

Adquirir y transferir la práctica de hábitos de vida saludable a la mejora del niño en convivencia con su entorno.

Potenciar las áreas sensorio-motriz, socioafectiva y cognitiva del niño para su mejor calidad de vida.

ADAPTACIONES REALIZADAS

Curriculares

Dadas las características de nuestra función se manejan algunos contenidos programáticos que se incluyen en el abordaje mediante actividades lúdicas.

El abordaje se organiza en tres niveles de atención de acuerdo a las características del desarrollo del niño:

- Nivel de atención temprana.
- Niños que presentan dificultades de aprendizaje y que por su perfil de desarrollo no logran acompañar las exigencias de la currícula.
- Niños y adolescentes no escolarizados.

Físicas

Se realizaron adaptaciones para el ingreso a la Colonia por medio de rampas para sillas de ruedas. En el vestuario se instaló una camilla para la asistencia de niños con discapacidad motriz.

Se gestionó por vía administrativa, desde el proyecto de Estimulación Integral a la dirección y desde esta al CEIP, el petitorio para resolver dificultades operativas desde el punto de vista físico.

Del personal

Participación de los referentes familiares, maestros y educadores que acompañan al niño o al grupo de niños.

Material utilizado

Se trabaja en tres locaciones: el área de piscina (incluido el vestuario); la sala de psicomotricidad; la sala de plástica y el patio de la institución alternativa.

Se utilizan materiales fungibles, módulos de sala de psicomotricidad, juegos didácticos que promueven la coordinación sensorio-motriz, alfombras didácticas y de estimulación a la imagen corporal. También se emplean colchonetas y plano inclinado. Entre

los materiales se incluyen: flota-flota, aros, sábanas, juegos de encastre para agua, botellas descartables, materiales no tradicionales, sillas de plástico, latones, pelotas, materiales sumergibles, planchas de goma, redes.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El perfil pedagógico está construido bajo la visión integradora del niño como unidad indivisible que nos obliga a pensar en forma integral diversas estrategias lúdicas que contribuyan al desarrollo humano.

En ambos programas se considera el juego como aspecto central de la intervención, concibiéndolo en su más amplio alcance. Desde esta perspectiva se desarrollan propuestas lúdicas sustentadas en el marco teórico de referencia de cada una de las disciplinas, que nos permiten fortalecer sus capacidades y desarrollar el potencial creativo del niño.

Se actúa en la prevención y promoción de la salud en los niveles de atención primaria, secundaria y terciaria.

Metodología general de trabajo

Actividades incluidas en el proyecto:

I. Administrativas

1. Coordinación y ejecución del proyecto

- Creación de base de datos.
- Archivos.
- Coordinación con padres de las horas de entrevista.
- Coordinación de los técnicos, para realizar seguimiento del niño.
- Archivo de entrevista con otros técnicos, o recepción de informes o por e-mail o por teléfono.
- Evaluaciones individuales.
- Realización de informes de evolución para presentar ante otros profesionales.
- Informe a la Dirección al final del año lectivo.
- Devolución por medio de informe a padres y niños.
- Control del vencimiento de la ficha médica del niño.

2. Coordinación de actividades

Para la puesta en práctica de este componente se utilizan dos horas de coordinación semanal a las que se suman horas honorarias destinadas a la redacción de informes y a la creación y edición de videos y fotos.

- Recreativas internas inclusoras. Son actividades que se realizan tres veces al año y en las que participan los niños del programa, amigos y familiares. Por ejemplo: talleres de plástica, intercambio de escuelas en actividades colectivas en sala o en la piscina.
- Actividades socioculturales. Se realizan dos veces al año y participan niños del programa de Estimulación Integral y de la Colonia Escolar. Por ejemplo: salidas didácticas como visitas al Laboratorio Tecnológico del Uruguay, cine, La Ciudad de los Niños.

- Actividades recreativas deportivas externas. Se trata de actividades con otros grupos: Jornada de la Amistad, organizada por la Dinade (MTD) y la Secretaría de Deporte (Intendencia de Montevideo).

II. Programa de psicomotricidad

En términos generales, el abordaje psicomotriz se organiza en tres etapas:

1. Etapa inicial: convocatoria a escuela y evaluación diagnóstica de ingresos

Al comienzo del año se realiza la convocatoria a escuelas de educación especial para comenzar la atención. Con respecto a los alumnos de educación común, se han tendido lazos de trabajo en red con las escuelas y jardines de infantes de la zona. Se destaca como fortaleza que se trabaja en forma coordinada con el equipo de maestras de apoyo itinerante de la Escuela Nº 240, quienes realizan durante el año varias derivaciones al servicio. También se trabaja con la maestra de apoyo itinerante de la Escuela Nº 206 Lucía Viola y con la psicóloga Patricia Pagano, del programa de Escuelas Disfrutables.

Una vez realizada la derivación, se coordina una fecha para la entrevista inicial y para comenzar la evaluación. El proceso diagnóstico inicial se organiza de la siguiente manera:

- Comunicación oral y/o escrita con un referente del centro educativo al que concurre el niño.
- Realización de entrevistas iniciales con los padres.
- Aplicación de evaluaciones del perfil psicomotor, mediante pruebas estandarizadas y observación de actividad espontánea en sala de psicomotricidad.
- Realización de informe y devolución de su contenido a las familias.
- Siempre que exista la posibilidad se intenta hacer entrevistas de coordinación con los directores y docentes responsables de los alumnos, así como entregas de los informes respectivos.

Cabe aclarar que las evaluaciones se realizan durante todo el año.

2. Etapa de atención directa

El trabajo se organiza en dos grupos:

Grupos de educación especial

Las escuelas de educación especial participan con su grupo de clase junto a un maestro referente, concurriendo a sesiones de educación psicomotriz de frecuencia semanal.

En el desarrollo de una sesión suelen darse tanto juegos colectivos como individuales y cada niño puede jugar de una u otra forma según sus necesidades e intereses. Cabe aclarar que en la sala de psicomotricidad los juegos colectivos no surgen como respuesta a una imposición externa, es decir, no es el psicomotricista quien dirige y planifica los juegos de los niños, sino que la actividad colectiva se construye dialécticamente en el proceso grupal. Este aspecto es fundamental porque, a diferencia de otros espacios, es el niño quien de acuerdo con sus intereses y deseos arma un recorrido propio y elige las actividades que le resulten más significativas de acuerdo a su itinerario de maduración.

El rol del psicomotricista se caracteriza por una actitud no directiva; no se apropia de la iniciativa del niño, sino que acompaña y sostiene su juego. El psicomotricista promueve que cada niño dentro del contrato previamente establecido se exprese con los medios que le son propios, eligiendo y negociando con los demás las actividades

a desarrollar. La intervención del profesional tenderá a favorecer la evolución de las distintas situaciones de juego de los niños, para lo cual es de fundamental importancia estar a la escucha del grupo y de cada niño en particular, para poder así ‘ajustar’ su acción según las necesidades colectivas e individuales.

Las características que puede tomar una sesión de educación psicomotriz están influidas por el momento del proceso que esté viviendo el grupo, así como por las características individuales de cada niño. Teniendo en cuenta esto, el psicomotricista tendrá que estar a la escucha de los niños considerando tanto la dimensión grupal como la individual, apuntando a una intervención que promueva el desarrollo armónico de los aspectos motrices, afectivos y cognitivos de los niños, respetando siempre la expresividad psicomotriz de cada uno.

Los principios y objetivos de la práctica psicomotriz educativa se sustentan en una concepción global del niño, entendiéndose por globalidad la unión dinámica que existe entre motricidad, afectividad e inteligencia. Esta práctica se caracteriza por brindar al niño una instancia en la que pueda vivir emocionalmente el espacio, la temporalidad, los objetos y su relación con el otro, descubrir y descubrirse, única posibilidad para él de adquirir y de integrar sin dificultades el conocimiento de su propio cuerpo, del espacio y del tiempo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la práctica psicomotriz educativa se plantea teniendo como base tres objetivos fundamentales:

- Promover la **comunicación** con otros niños y adultos. La sala brinda un espacio para la elaboración de proyectos comunes con los pares; para la vivencia de experiencias conjuntas, compartiendo espacios, objetos y actividades.
- Fomentar la **creatividad** tanto por la vía motriz como por la vía verbal y plástica.
- Promover la **evolución hacia la descentración**, lo que ayudará al niño a que progresivamente evolucione hacia el pensamiento operatorio.

La Sala de Psicomotricidad se caracteriza por ser generalmente un lugar amplio que tiene que ser percibido como un sitio acogedor por el grupo de niños y los adultos que allí trabajan.

El material que se encuentra en la sala (colchones, prismas de polyfom, escalera de madera, cuerdas, telas, pelotas, etcétera) se caracteriza por ser neutro y poliforme y tiende a no sugerir al niño modelos de usos preestablecidos, brindando la posibilidad de que cada niño invista el material de un modo particular.

Los espacios que se establecen en la sala son: el espacio sensoriomotor, el del juego simbólico y el de la distanciaci3n, los cuales respetan y tienen correspondencia con el itinerario de maduraci3n que vive el ni3o durante su proceso de desarrollo.

El **espacio sensoriomotor** posibilita la vivencia del placer sensoriomotor mediante la experimentaci3n de diferentes actividades motoras: balanceos, saltos en profundidad, giros, arrastres, etcétera.

El **espacio del juego simb3lico** se caracteriza por el surgimiento de imágenes mentales que se expresan por la vía motriz. En el juego simb3lico los materiales toman un determinado sentido: los prismas pueden “transformarse” en paredes de una casa, las telas en capas, etcétera.

El **espacio de la distanciaci3n** tiene como dominante la representaci3n, facilitándose el distanciamiento con respecto a las emociones y su implicancia corporal. En este espacio se encuentra material de madera (conformado por piezas de distintos tama3os y formas que guardan relaciones l3gicas entre sí) y material que permita la expresi3n gráfica del ni3o.

Alumnos de educación común

Este grupo de alumnos se organiza en pequeños grupos de acuerdo a criterios de franja etaria y a la aproximación diagnóstica valorada en la evaluación. El grupo se conforma por un máximo de cuatro niños que son acompañados a la institución por un referente familiar. Las sesiones de tratamiento psicomotriz son de frecuencia semanal y se realiza un abordaje combinado en la sala y en actividades de taller de grafomotricidad y escritura. El objetivo principal es brindar apoyo a los niños para fortalecer sus aprendizajes escolares.

El trabajo se sustenta en los principios planteados para la educación psicomotriz. De acuerdo a las características de cada niño y grupo, y al perfil psicomotor valorado en la evaluación, se plantean objetivos específicos para cada grupo.

3. Entrevistas finales y entregas de informes

Al finalizar el año se coordinaran entrevistas individuales con los referentes familiares de los alumnos que concurrieron a tratamiento, de modo de generar un espacio de intercambio para compartir el proceso de trabajo realizado, cómo se abordaron las dificultades halladas en la evaluación y cuál es la visión que ellos tienen del proceso realizado por sus hijos y de la situación actual de estos. Asimismo se entrega un informe escrito a la familia, al jardín y a la escuela respectiva.

Coordinación con el equipo docente

Se considera imprescindible establecer coordinaciones a lo largo del año con las maestras de clase de los niños, en las que se aborden los siguientes aspectos:

- Conocimiento de la realidad familiar e historia escolar de cada niño.
- Elaboración de estrategias conjuntas que favorezcan su evolución.
- Orientación sobre diferentes temáticas vinculadas al desarrollo psicomotor.
- Establecer en la medida de lo posible nexos con las familias de los niños con el fin de realizar reuniones, talleres y entrevistas individuales.

4. Programa de Actividades Recreativas Acuáticas Terapéuticas

Objetivo general

- Lograr la independencia en el medio acuático con la iniciación en el nado por medio de la recreación, aumentando el desarrollo del sentido de corporeidad del niño.
- Mejorar e incrementar la coordinación sensorio-perceptivo-motriz.
- Resolver conflictos temporo-espaciales.
- Sociabilizar y promover la relación vincular con los pares.
- Promover y ejecutar hábitos de vida saludables y enfatizar en la educación en valores.

Las tareas dependerán de las características del grupo, el nivel de desarrollo, el desempeño y la edad en relación a sus intereses psicopedagógicos. Por eso se los clasifica, como forma de homogeneizar los grupos de acuerdo con aspectos funcionales de autonomía.

Niños autoválidos. Grupos con un mínimo de cuatro y un máximo de doce integrantes.

Niños semidependientes. Grupo de dos a tres niños.

Niños dependientes. Trabajo individualizado o con ayudantes.

En el caso de niños muy pequeños se lleva a cabo un plan de trabajo llamado “Mi mamá me mimá”, conocido como matronatación, en el que se aplica la metodología Halliwik pediátrica y watsu, según la patología de que se trate. En la actualidad concurren niños provenientes del hogar de niños especiales del INAU. Este trabajo se realiza en conjunto con las educadoras, que ingresan al agua.

Desarrollo de la dinámica de trabajo

En el vestuario

Se trabaja en torno a los hábitos de higiene y habilidades para la vida cotidiana. Se les enseña a vestirse y desvestirse, higiene personal y el sentido de pertenencia de sus objetos personales.

En la piscina

1. Comienza la tarea en forma conjunta, en rondas, para marcar el inicio y organizar la tarea.
2. Luego se trabaja en dúos, tríos y en forma individual.
3. Actividad libre. Se proporciona al niño materiales novedosos para que cree y trabaje con ellos en el juego simbólico. En esta instancia la docente rota y realiza tareas individuales con cada niño. Se trabaja a partir de consignas libres de creación del niño para las que se le aporta materiales que dificulten su desempeño, con el fin de evaluar su capacidad de resolución de situaciones conflictivas.
4. Se proponen consignas colectivas por medio de juegos rítmicos y de cooperación. Juegos para mejorar las capacidades coordinativas.
5. Juegos para estimular el desarrollo sensorio-perceptivo-motriz.
6. En una planilla de indicadores de logros se realiza una evaluación permanente en la medida en que el niño va obteniendo logros. La planilla se adjunta a la ficha personal del niño.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

Desde la última conformación del equipo se ha trabajado intensamente y en forma coordinada para el cumplimiento de los programas previstos por el proyecto. Se ha logrado la concurrencia asidua de la gran mayoría de los participantes.

Cabe destacar que, en virtud de su metodología de trabajo, ambas actividades son muy atractivas para la población destinataria. Se evidencia un marcado interés y compromiso con la propuesta.

En cuanto al trabajo en el programa de Actividades Acuáticas Recreativo Terapéuticas se destacan como logros significativos.

Efectos de la actividad acuática terapéutica

1. Adaptación del niño al medio acuático.
2. Desde el punto de vista psicofísico: control respiratorio, aumento de la capaci-

dad pulmonar; mejora del drenaje linfático; efecto hidrostático; mejora del funcionamiento renal; disminución de la tensión muscular, especialmente en niños con PC Espásticos; mejora en dolores reumáticos y traumatológicos; aumento del equilibrio y la coordinación (onda de transmisión, arrastre, desvío, turbulencias); aumento en 14 veces de la sanación táctil debajo del agua.

3. Vivenciar ritmos, desplazamientos, trayectorias diversas, dirección, cambios de velocidad que impliquen una nueva emoción en la ejecución.
4. Reconstrucción del movimiento, especialmente en flotación.
5. Efectos de la inercia de las rotaciones.
6. Percepción de nuevas formas de ubicar el cuerpo en el entorno.
7. Efectos de la temperatura del agua: a 34° C beneficia la estructura corporal (disminuye la tensión del tono muscular en niños con PC, disminuye la espasticidad muscular).
8. El trabajo postural en agua modifica la estructura corporal.

Desde el punto de vista psicosocial y afectivo, mejora las relaciones interpersonales, en la medida en que el medio acuático y la propuesta recreativa inhiben el comportamiento inadecuado, por lo que se logra un mejor desempeño en lo que tiene que ver con la metodología de aprendizaje del nado.

Por otra parte, el trabajo en coordinación, de grupo, favorece la organización espacio-temporal. Los juegos cooperativos y los que favorecen la educación en valores hacen que se retroalimente la creación de nuevos aprendizajes, en los que el niño construye y reconstruye su imagen corporal en función de la propuesta lúdica libre y creativa.

El niño experimenta autonomía sin ser juzgado ni presionado, y la sensación de creer que lo que hace es apreciado por él mismo y por otros. Aprende a crear y amar lo que hace él y lo que hacen sus compañeros. Reconstruye el significado de ser metódico y canaliza su perseverancia y obstinación a una actitud constructiva y significativa del “qué hacer” en relación con otros. Aprende a llevar a cabo un trabajo metódico, participativo y creativo. Adquiere independencia en hábitos higiénicos y reconocimiento del sentido de pertenencia. Un logro importante a destacar es que aprende que equivocarse no lo condena, sino que gracias al error aprende. Se logra mejorar el vínculo entre los pares; se acostumbra, sobre todo, a formar parte de actividades propuestas en diversos ámbitos, ya sea en actividades de la Colonia o con otros grupos y actividades socioculturales que surgen del proyecto de estimulación integral.

Logros del programa de psicomotricidad

- El trabajo en pequeños grupos permite observar una evolución favorable en el itinerario de maduración propuesto por la sala de psicomotricidad, lo que posibilita además hacer una intervención individualizada que contemple las necesidades individuales de cada alumno. En este sentido se han registrado avances en la mayoría de los niños, quienes han transitado por las distintas posibilidades que ofrece la sala: fortalecimiento de la dinámica grupal, actividades de placer sensoriomotor, fortalecimiento de habilidades y destrezas motoras, conocimiento del esquema corporal, actividades de representación (juego simbólico, juegos reglados, actividades gráficas, construcciones).
- La coordinación con los maestros se ha establecido en forma fluida. Asimismo se observó en general una buena disponibilidad lúdica respecto de las acti-

vidades. Este aspecto favorece la intervención docente y técnica, y, en consecuencia, permite tener una visión más integral acerca de cada niño. El trabajo organizado a partir de la actividad espontánea de cada alumno facilita el conocimiento de nuevas posibilidades que refuerza y abre nuevas perspectivas para trabajar los contenidos académicos.

- Los niños han encontrado un espacio privilegiado para la expresión libre del deseo de jugar y de realizar actividades corporales. Muchas veces, estas actividades no pueden realizarse en el ámbito de la clase, por lo que se fortalece el objetivo de brindar a los niños una educación integral que contemple todos los aspectos del desarrollo.
- Se han registrado avances en los procesos de autonomía de los niños con relación a actividades cotidianas como calzarse y descalzarse, atarse los cordones de los zapatos, cuidar las pertenencias, trasladarse dentro de la Colonia.
- Se brindó orientación a los padres para apoyar los procesos de aprendizaje y afectivos de sus hijos.
- Se llevaron a cabo entrevistas con docentes para coordinar la visión de cada técnico que trabaja con el niño y para diseñar estrategias de trabajo.
- Se ha observado un importante interés y disfrute de los niños en el desarrollo de la actividad, que se ha constituido en un espacio privilegiado. Por otra parte, se ha percibido un buen vínculo de trabajo con la psicomotricista. Se ha observado también un proceso de evolución positivo de las dificultades diagnosticadas en la mayoría de los casos.

Dificultades

Las dificultades que se ha enfrentado en estos años de trabajo se relacionan con:

- La escasez de recursos humanos. No poder contar con otros técnicos limita la posibilidad de un encuadre interdisciplinario. Es nuestro deseo que en un futuro cercano se incremente el número de técnicos que participen en la propuesta. Creemos en nuestro trabajo pero somos conscientes de que se vería enriquecido si se contara con el apoyo de psicólogo, fonoaudiólogo y maestro especializado, entre otros. En el trabajo cotidiano ven muchos niños que desafortunadamente no reciben el apoyo de técnicos cuyo aporte sería de vital importancia para favorecer cambios en el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Este aspecto ha sido preocupación del equipo de trabajo desde el inicio y lo continuará siendo.
- El mantenimiento de la piscina y la carencia de recursos materiales. Desafortunadamente el mantenimiento de la piscina no ha sido satisfactorio desde la perspectiva del equipo de trabajo. Todos los años sufre una ruptura que determina que la actividad tenga que ser suspendida por lo menos un mes. Las gestiones realizadas en 2010 ante el CEIP respecto de las dificultades de infraestructura e insumos que son imprescindibles para el funcionamiento no tuvieron una respuesta favorable. A pesar de ello se planifica una actividad alternativa, proceso en el que se agradece la colaboración de las familias. Por otro lado, no se reciben partidas específicas para la compra y renovación de materiales.
- Desde hace tres años y medio no se cuenta con un coordinador, situación que tiene como efecto una sobrecarga de nuestra tarea y que ocupemos nuestro tiempo libre para que el proyecto sea viable y se cumpla según lo planificado.
- Las 15 horas asignadas para cada técnico no permiten un trabajo en el sentido de dar más promoción y alcance al proyecto.

- Las camionetas del CEIP que trasladan a los grupos de educación especial han tenido dificultades en esa tarea que en algunos casos han causado la interrupción del proceso de trabajo.

CONCLUSIONES

Después de cuatro años de ejecución del proyecto consideramos que el trabajo ha sido ampliamente satisfactorio. Se ha brindado atención a un gran número de niños y en los casos en que se ha logrado una continuidad en la asistencia a las actividades se ha observado cambios muy favorables en el fortalecimiento del desarrollo psicomotor (motricidad, afectividad e inteligencia).

La orientación brindada a las familias y a los docentes es en general muy bien recibida y se puede ver reflejada en el mejor conocimiento y calidad de relacionamiento y vínculo con el niño.

Que la INEE cuente con recursos para llevar adelante un emprendimiento de estas características constituye una gran fortaleza para la educación pública, ya que se trata de una experiencia sumamente beneficiosa para apoyar los procesos de aprendizaje, entendido este en su más amplia concepción (cognitivo, psicomotor, social-afectivo, etcétera), lo que permite al niño incluirse en su entorno y comunidad en forma más libre y feliz.

Es nuestro deseo que pueda multiplicarse este tipo de emprendimientos tanto a nivel departamental como nacional.

UN LICEO DIFERENTE PARA APRENDER DESDE EL SABER Y CON EL CORAZÓN

INTRODUCCIÓN

Quienes presentamos este proyecto somos docentes y socias fundadoras de esta institución.

La profesora Elena Fernández es docente efectiva de Historia, egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Actualmente trabaja también como profesora adscripta en el Liceo N° 3 de Paysandú y como docente de Historia del Arte en el Liceo N° 1 de Paysandú. Integra el equipo directivo del Instituto de Educación Pyaguazú.

La profesora Juanita Bacigalupe es docente efectiva de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho, egresada del IPA. Actualmente trabaja también como profesora adscripta en el Liceo N° 1 de Paysandú y como docente de Sociología y Derecho en Bachillerato en el mismo liceo. Integra el equipo directivo del Instituto de Educación Pyaguazú.

La profesora Olga Gurin es docente efectiva de Química, egresada del IPA. Actualmente trabaja como profesora de Química en el Liceo N° 1 de Paysandú y en el Instituto Tecnológico Superior de Paysandú. También se desempeña como docente de Química Analítica en el curso de Tecnólogo Químico que dictan en forma conjunta el Consejo de Educación Técnico Profesional y la Universidad de la República. En el Instituto de Educación Pyaguazú es la encargada de la Sala de Ciencias y se ocupa del seguimiento de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

Este proyecto es parte sustancial del Proyecto de Centro y por eso deseamos darlo a conocer. Esperamos que nuestra experiencia sirva de aporte a otros docentes.

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Pyaguazú es un liceo habilitado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) en 1997, fundado por un grupo de jóvenes docentes preocupados por la problemática educativa que veían a diario en las diferentes instituciones donde desarrollaban su labor.

Está ubicado en la ciudad de Paysandú y se llama Instituto de Educación Pyaguazú; en lengua guaraní significa “corazón grande”, “valiente”, “valores”.

Surgió como un liceo de primer ciclo con 30 alumnos. En la actualidad tiene una matrícula de 120 alumnos. Posee algunas características particulares que hacen posible trabajar con más dedicación y atención con alumnos que tienen necesidades especiales.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Filosofía

Abierto y pluralista: contribuye a la integración de personas provenientes de distintos sectores culturales, que vivencian sentimientos de pertenencia a una misma comunidad educativa, donde existen todo tipo de ideas desde el punto de vista político, religioso, cultural, etcétera.

Realista y contextualizado: se piensa en un aula en contacto con la vida, en una comunidad educativa que funcione de manera contextualizada, inmersa en la realidad cotidiana de los alumnos.

Democrático: promueve la igualdad de oportunidades.

Brinda una educación personalizada, ya que el modelo educativo en que se basa gira en torno a atender y desarrollar la persona como tal.

Descripción

Para describir la institución y la comunidad donde desarrollamos nuestra labor debemos considerar los siguientes aspectos.

Institución educativa

- **Dimensiones de la institución educativa.** Se trabaja en un edificio de una planta, con salones que se comunican con un patio central. En total se trabaja en nueve salones, uno de los cuales está equipado como salón de recursos audiovisuales y otro como salón de ciencias. Además se cuenta con una biblioteca con sala de estudio y con un aula de informática.
- **Accesibilidad a la información y al currículo.** Es fácil acceder a la información tanto institucional como curricular ya que se cuenta con una biblioteca bien equipada y con un aula de informática con conectividad a internet.
- **Estabilidad docente.** La mayoría de los docentes ha trabajado más de cinco años en la institución, lo que crea un sentido de pertenencia y de compromiso con el trabajo inclusor.
- **Práctica de trabajo colaborativo y de formación.** Es política del centro favorecer las jornadas de intercambio entre docentes y el fomento de actividades de trabajo colaborativo, que se ve reflejado en la interacción entre docentes de la misma asignatura o del mismo nivel, según el tema lo requiera.
- **Rol de la dirección.** El equipo directivo es el encargado de coordinar las acciones entre los docentes, el equipo asesor, alumnos y demás integrantes de la comunidad educativa. Además es el encargado de controlar la implementación de los acuerdos logrados entre los actores del proceso educativo que conduzcan a la optimización de los logros.

Comunidad escolar

- **Entorno familiar.** Los alumnos que concurren a la institución pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio-alto. Se trata de familias trabajadoras que se preocupan por el desarrollo cultural de sus hijos.
- **Relación institución educativa-familias.** Se establece una relación fluida. La mayoría de los padres demuestra preocupación por el desenvolvimiento de sus hijos. Sin embargo, se observa una menor participación en actividades institucionales extracurriculares.

- **Relación institución educativa-comunidad.** La institución tiene una relación fluida con la comunidad y participa en diferentes acontecimientos sociales y culturales.
- **Sentido de comunidad (profesorado, estudiantado y familias).** Se fomenta el sentido de pertenencia a la comunidad educativa con diferentes actividades de integración entre profesorado, alumnos y familia; este es más evidente entre los miembros más antiguos.

La situación actual de la institución se refleja en los siguientes datos:

Número de alumnos	120
Alumnos con NEE	27
% de estudiantado con NEE	22,5%
Número de educadores	35
Capacitación de los docentes	13 titulados IPA, CERP, IFD, ISEF 2 maestros 1 bachiller 1 universitario 10 estudiantes de formación docente
Educadores especializados	1 maestra especializada
Ratio educador-estudiante	1-3
Ratio educador-estudiante con NEE	1-1
Ratio alumnos-grupos	13-1
Ratio alumnos con NEE-grupos	3-1
Ratio educador especializado-estudiante con NEE	1-27

Comentario

Como surge de lo anterior y del hecho de que se trata de una institución privada, creemos conveniente aclarar que nuestros alumnos provienen de un medio socioeconómico medio-alto y por lo tanto los únicos casos de inclusión a los que haremos referencia son los de alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Si observamos los números podemos ver que aunque el porcentaje de alumnos con NEE es alto, la relación del número de estos alumnos por profesor o del número de estos alumnos por grupo no lo es.

Otro punto a aclarar es que la mayoría de los ingresos a primer año proviene de escuelas públicas (80% de los ingresos). Además, se observa cada vez con más frecuencia el ingreso de alumnos provenientes de liceos públicos que se inscriben aduciendo que en estos no contemplan sus necesidades, no les brindan la atención que ellos sienten que necesitan.

¿Por qué Pyaguazú es un liceo de inclusión?

Según lo manifestado por G. Rosa Blanco, el concepto de inclusión es más amplio que el de integración. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o

culturales. Se trata de lograr una institución que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y para que estos tengan éxito en su aprendizaje.

En la misma fuente aparece la concepción de que la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (*Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, N° 48: pp. 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.2).

Nuestra experiencia educativa está enmarcada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...” (Art. 1); “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Art. 26). También en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), especialmente en el artículo 23: “Los estados partes reconocen que los niños y las niñas mental y físicamente impedidos deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, les permitan llegar a valerse por sí mismos y faciliten la participación activa en la comunidad”.

Según lo tratado en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Declaración de La Habana, 2002), “la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cualquier estudiante de la comunidad el derecho inalienable de pertenencia, a no ser excluido”.

Por último, no podemos dejar de lado lo establecido en la ley 18.437, que en el artículo 11 establece: “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”.

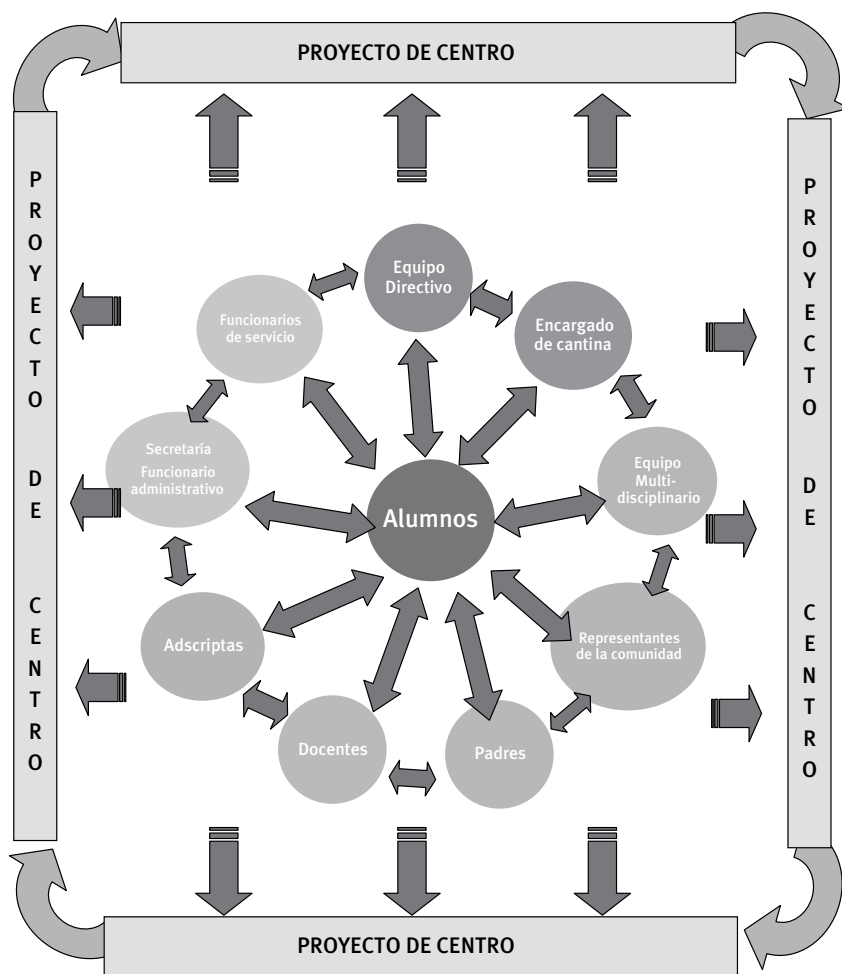
En el capítulo 8º, artículo 43, se establece “El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración social y de convivencia social y cívica y de respeto y promoción y Derechos Humanos”.

EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN

Características

La experiencia se está llevando a cabo en todas las dimensiones del centro educativo como parte de un proyecto pedagógico. Este hecho nos llevó a reorganizar toda la estructura organizativa del centro en un modelo que gira en torno al alumno y poniéndose énfasis en un abordaje integrador de todos los elementos que conforman la estructura organizativa.

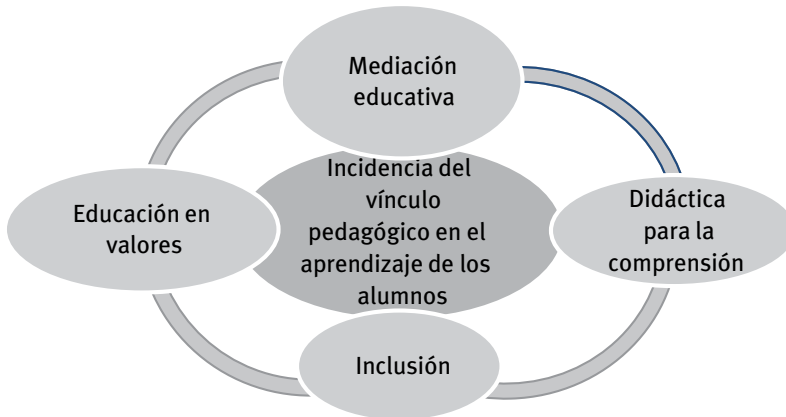
ORGANIGRAMA DEL MODELO INSTITUCIONAL



Este modelo no está tan condicionado por el aspecto administrativo, sino que se le da mayor importancia a los vínculos.

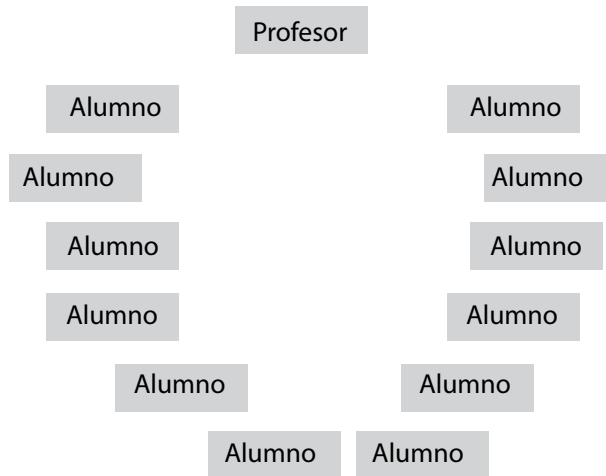
A partir de esta organización, consideramos como elementos claves:

- Proyecto de centro basado en la incidencia del vínculo pedagógico en el aprendizaje de los alumnos, el cual se ve atravesado por los siguientes ejes transversales: educación en valores, mediación educativa, didáctica para la comprensión e inclusión.



- Equipo de asesores. Incluye un neuropediatra, una licenciada en fisioterapia, una maestra especializada y una psicóloga. Estos profesionales trabajan tanto con los alumnos como con los docentes. Entre sus tareas se encuentran el estudio y seguimiento de los alumnos con dificultades y el asesoramiento a padres y docentes acerca de las diferentes problemáticas de los alumnos, la manera de trabajar con ellas y de aprovecharlas para conseguir buenos logros con todo el grupo de alumnos.
- Trabajo en redes. Muchas veces hemos participado en instancias de intercambio con grupos de profesionales e instituciones especializados en la problemática de los alumnos, los cuales nos han proporcionado una visión más amplia de lo que es la inclusión.

Este modelo de organización se ve reflejado en la vida cotidiana en la conformación de los grupos incluyendo alumnos con y sin dificultades de manera equitativa. Los grupos son reducidos, de no más de 15 alumnos, ubicados según una disposición espacial que favorezca la interacción con el docente y sus pares. La ubicación de los alumnos en el salón está dada teniendo en cuenta factores que atienden a necesidades específicas de los alumnos, relaciones entre los alumnos y sus compañeros, y el grado de atención que debe prestarles el docente.



Para llegar a esta disposición se busca el consenso entre docentes (que conocen las características de los alumnos dentro del salón de clase), adscriptos y equipo directivo (que conocen su realidad social y su problemática), generalmente en las reuniones de evaluación o coordinación.

La selección de los docentes se realiza de acuerdo a cierto perfil que se adapte a la realidad de los alumnos con los que se trabaja y a la filosofía de la institución. Según lo establecido en los requisitos para la habilitación otorgada por el CES, se debe trabajar con docentes habilitados por el Consejo para dictar clases. De ese listado, tenemos la potestad de seleccionar a aquellos docentes que mejor se adapten al perfil de la institución, lo que constituye una fortaleza de nuestro proyecto.

Es fundamental la actualización y el perfeccionamiento de los docentes. Si la atención de las necesidades educativas especiales no es asumida por toda la escuela, algunos profesores tenderán a desatenderse su discapacidad frente a ellos argumentando que no saben cómo enseñarles. La formación docente no prepara a los profesores para hacer frente a una enseñanza inclusiva y que atienda a la diversidad. Por esta razón, tomando en cuenta la problemática de los alumnos, la institución ofrece periódicamente cursos de actualización con profesionales del medio, integrantes del equipo asesor o docentes de otras instituciones que permiten al equipo docente actualizarse permanentemente. Además se incentiva la asistencia a instancias de perfeccionamiento organizadas por otras instituciones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

Cuando se inauguró el liceo no pensamos en trabajar con alumnos con diferentes dificultades de aprendizaje. En el año 2000 la institución comenzó a recibir a alumnos de estas características. Actualmente el número de estos alumnos se ha incrementado y eso ha motivado un replanteo de las estrategias de aprendizaje, transformando a Pyaguzú en una institución inclusora. Hasta el día de hoy han concurrido alumnos con dislexias, disgrafías (trastorno en el desarrollo de las grafías), dispraxias (trastorno en

el desarrollo de las praxias: movimientos medianamente complejos que se aprenden y luego se automatizan), problemas de baja visión y ciegos totales, leves retardos, déficit atencional, problemas auditivos y síndrome de Down.

Apoyo recibido

El apoyo académico en la institución ha sido brindado por el equipo asesor y docentes de las escuelas de las que provienen los alumnos con dificultades. En el aspecto organizacional y financiero la institución se autofinanció, no recibiendo apoyo extra de otras instituciones o del Estado.

Equipo de trabajo

La experiencia está a cargo de todo el equipo docente, el equipo asesor y la maestra de apoyo, coordinados por los integrantes del equipo directivo. Se promueve la creación de vínculos multidireccionales, partiendo de espacios colectivos de trabajo, promoviendo la participación y el intercambio.

La institución hace una fuerte apuesta a la formación permanente de su equipo docente. Para ello cuenta con el asesoramiento y la capacitación del equipo asesor y de técnicos especializados que capacitan a sus integrantes para trabajar con aquellos alumnos que presentan NEE insertos en un grupo de alumnos que también se benefician de esta capacitación. El equipo directivo lleva adelante una gestión institucional tendiente a lograr estos objetivos.

Es de destacar el trabajo que se lleva a cabo con los alumnos que no presentan NEE para llevar adelante el verdadero espíritu de la inclusión. Estos alumnos ofician luego como tutores de sus compañeros.

Población beneficiada

Con esta experiencia no sólo se benefician los alumnos con NEE sino también el resto de la población estudiantil. Significa un desafío para los docentes, ya que implica la revisión de sus prácticas educativas porque en definitiva deben planificar teniendo en cuenta a todos los alumnos.

Problema

En el momento en que surgió la inquietud por este tema el problema que se planteó fue cómo lograr que los alumnos con NEE, que cada vez eran más numerosos, pudieran acceder a una educación equivalente a la de los alumnos que no las presentaran, cómo hacer para que estos alumnos no se sintieran excluidos y, como contrapartida, cómo lograr que los alumnos que no presentaban NEE no se sintieran dejados de lado por atender a los alumnos que sí las presentaban.

Adaptaciones realizadas

Se realizaron adaptaciones curriculares. Se entiende por estas la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno, siendo por tanto instrumentos de individualización y flexibilización de la enseñanza que han de ser producto de decisiones pedagógicas supeditadas a los objetivos del proyecto del centro.

En el desarrollo de la experiencia de adaptación hemos tenido tres niveles de adaptaciones curriculares:

1) Currículo común con algunas adaptaciones que consideran el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos (otorgar más tiempo, explicitar las consignas, prestar más atención al alumno).

2) Currículo común con adaptaciones significativas, que implican seleccionar objetivos y contenidos básicos sin alterar los objetivos generales del nivel.

3) Currículo especial adaptado, que supone modificar la mayoría de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, tiempo y metodología.

También se llevaron a cabo adaptaciones físicas. En el caso de alumnos con dificultades motrices (que se desplazan con silla de ruedas) se ampliaron vías de acceso y se acondicionaron rampas en los lugares donde había escaleras.

Adaptaciones del personal: en el caso de las personas implicadas en la experiencia se instrumentaron jornadas de sensibilización ante las diferentes problemáticas y de capacitación para encararlas en el aula.

DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Cómo trabajamos

Aunque cada caso contemplado en la experiencia es individual, existen principios comunes. Para acceder a los fines generales de la educación, reflejados en el currículo y en los diferentes ciclos y etapas educativas, los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan atención específica que implica: identificar sus NEE; proporcionar una adaptación curricular acorde a ellas; determinar los apoyos y servicios necesarios.

La institución educativa debe dar las respuestas educativas más pertinentes al tipo de necesidad, asegurando la provisión de los medios necesarios para que los alumnos con NEE accedan al currículum ordinario. Es preciso recordar que el principio fundamental es que todos los alumnos deben aprender los contenidos básicos establecidos y progresar a lo largo de los ciclos y etapas establecidos en él.

Cómo se logra la inclusión

Por un lado, es necesario un cambio de mentalidad de los docentes. Por otro, la inclusión implica un aprendizaje significativo y constructivo: esto significa que el alumno aprende lo que realmente tiene importancia para su vida y construye el conocimiento a través de un proceso personal. Esto lo logra mediante un aprendizaje por descubrimiento al que le sigue una etapa de aprendizaje cooperativo.

La inclusión supone

- Organizar en forma diferente el trabajo de los docentes.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno.
- Lograr el vínculo pedagógico.
- Planificar para cada dificultad.
- Adaptar los programas curriculares.
- Elaborar propuestas de evaluación diferentes.
- Usar el espacio de tutorías.
- Trabajar con alumnos tutores.
- Trabajar en forma coordinada entre el equipo docente y no docente, el alumnado, la familia y el equipo multidisciplinario.
- Establecer redes con otras instituciones educativas: la inclusión no permite un

trabajo en solitario, sino que supone el relacionamiento con otras instituciones del medio que trabajan sobre el mismo tema.

Descripción de casos

Enmarcados en nuestro proyecto, creemos conveniente describir dos casos que han marcado hitos en la historia institucional. El primero es el de Alejandro, alumno con síndrome de Down que ingresó en 2005 y que completó el Ciclo Básico y primer año de Bachillerato en la institución, manteniendo hasta la fecha una relación afectuosa y continua. El segundo caso es el de Milagros, que está cursando segundo año de Bachillerato, orientación Humanística.

Caso 1: Alejandro

En 2004 el equipo directivo se vio movilizado porque debía tomar una decisión trascendente en la vida de la institución: aceptar el ingreso como alumno de un adolescente con síndrome de Down.

¿Qué sentimientos nos genera esta situación? Al plantear el tema a los docentes, algunas de las respuestas que surgieron fueron: compasión, lástima, “no estoy preparado”, miedo.

Este último era el sentimiento que teníamos. ¿Miedo a qué? A que este alumno fuera rechazado por sus pares y por los padres de alumnos de la institución; a que los docentes se negaran a trabajar con él; a no colmar las expectativas de los padres del alumno; a fracasar como docentes.

La inclusión de Alejandro implicó revisar el proyecto educativo, las prácticas de aula, la concepción del desarrollo humano, la evaluación de los alumnos y la formación permanente de los docentes.

Fue en ese momento que como institución entendimos que “el sistema educativo en su conjunto tendrá que poner los medios para que los alumnos que necesitan ayudas especiales puedan desarrollar su vida liceal con los otros alumnos en los ambientes menos restrictivos posible”.

Alejandro fue un caso único en Paysandú al egresar en forma reglamentaria de la escuela primaria. Al momento del ingreso a la institución tenía las siguientes características, según descripción realizada por la maestra itinerante de Educación Especial Ekatierina Kuchura en diciembre de 2003, cuando Alejandro cursaba quinto año escolar:

Comunicación: se comunica mediante un diálogo coherente, narra, argumenta, participa en clases abiertas donde es expositor, interpreta un texto, obtiene información y realiza una valoración reflexiva de esta.

Ha comenzado a escribir con letra cursiva, dificultad que manifestaba por su motricidad fina, aunque esto no es un obstáculo para su futuro dado que se maneja correctamente con letra imprenta.

Matemática: es la única área en la que tiene adaptaciones curriculares. Realiza situaciones problemáticas, compara y produce estructuras numéricas, potenciación. Hace trazados geométricos con mucho empeño, dado que años anteriores era su mayor dificultad por su coordinación motriz fina y con apoyo técnico la ha ido superando.

Ciencias: muy buen desempeño. Participa, se informa, investiga, se manifiesta entusiasta, proporciona material que trae del hogar. Maneja la computadora para buscar información.

En general, en las actividades áulicas trabaja con entusiasmo. Cuando inicia una tarea la continúa hasta terminarla.

Sus relaciones interpersonales son adecuadas, es un niño sociable, creativo, sensible, respetuoso y tolerante hacia sus pares y hacia el maestro.

El éxito de Alejandro en la escuela ha dependido de la institución, de los docentes que la conforman, del maestro de clase que realizó un muy buen abordaje curricular en la atención a la diversidad, de los técnicos que se encargan en áreas específicas y de su familia, que han aunado esfuerzo entre todos para que su aprendizaje sea eficaz y tenga proyecciones hacia el futuro.

En 2004, la maestra de sexto año agregaba:

Su fortaleza es el lenguaje; ha logrado un muy buen desempeño, realiza producciones coherentes cohesivas y adecuadas a la situación. [...] Usa sólo letra mayúscula para escribir, pero puede leer la letra cursiva o script.

Su lectura es corriente, comprensiva y logra reconocer información global explícita e implícita de los textos. Este dominio en lectura le ha ayudado a estudiar Ciencias Naturales y Sociales, usar información que le aporta el hogar, etcétera.

Su debilidad es la Matemática, especialmente razonamiento. Se favorece como recurso el uso de la calculadora y la tabla pitagórica para la resolución de algoritmos o situaciones problemáticas. En cuanto al trazado geométrico, lo realiza a mano alzada o usando sólo la regla. Se debe destacar que a pesar de no lograr precisión, reconoce figuras y sus propiedades.

Usa correctamente la computadora, ya que posee una en su casa y además concurre a un instituto de enseñanza particular.

Se comunica muy bien con sus pares así como con su maestra, lo cual propicia un excelente clima de comprensión mutua. [...] Es de destacar el aporte de sus compañeros de clase. Fue muy pertinente el aporte de la maestra de apoyo de la escuela.

Tomando esto como referencia, al comenzar el ciclo liceal se acordó con los docentes realizar una serie de adaptaciones: evaluar sus producciones orales; otorgar más tiempo para la realización de las actividades o plantear consignas que requieran menos tiempo de elaboración; explicitar las consignas de trabajo; favorecer la presentación de trabajos utilizando el apoyo informático (presentaciones Power Point); trabajar en coordinación con la maestra de apoyo y los profesores de la tutoría; basarse en el apoyo de los compañeros (tutoría entre pares); realizar adaptaciones curriculares que permitan un aprendizaje contextualizado.

En Idioma Español, permitir la escritura con letra de imprenta.

En Dibujo, permitir la exposición sobre diferentes pintores o manifestaciones artísticas y considerar los logros alcanzados.

En Matemática, elaborar un programa adaptado a la resolución de situaciones de la vida cotidiana, con propuestas concretas, que permitan la adaptación al entorno aunque no se consiga un nivel de abstracción superior; permitir uso de calculadora; brindar consignas más cortas y en el caso de una situación que implique varias etapas en la resolución, plantearla paso a paso controlando la realización de cada una. En Geometría, plantear y evaluar consignas que no prioricen los trazados.

Paralelamente, se inicia trámite ante el CES que resuelve: “otorgar tolerancia al evaluar su rendimiento en todas las asignaturas aplicando el régimen de acreditación de competencias adquiridas por asignatura, en los tiempos requeridos por el alumno”.

En cuanto al trabajo con sus compañeros, se tuvo en cuenta que la inserción en la institución supuso un cambio, ya que perdió a la mayoría de sus antiguos compañeros (continuó trabajando con uno de ellos que también se inscribió en Pyaguzú) y fue necesario sensibilizar a los nuevos acerca de la problemática de Alejandro. Para ello se trabajó en diferentes talleres en forma conjunta con el equipo docente de la escuela de la que provenía Alejandro, miembros de la Asociación Down de Paysandú (Asdo-

pay), la maestra de apoyo y el equipo asesor de la institución. A varios de estos talleres también concurren profesores y padres de otros alumnos. Es de destacar que con el correr del tiempo la relación con los implicados en estos talleres permanece aunque Alejandro ya haya completado un ciclo en el liceo.

¿Cómo cambiamos la mentalidad de los docentes?

- Se comenzó con una sensibilización por parte de los técnicos que brindaron charlas y asesoramiento a los docentes. En estas charlas participaron la psicóloga de la institución, el neuropediatra, que es el técnico común con la escuela de la que proviene Alejandro, y el psiquiatra infantil que lo atiende desde pequeño. El aporte fundamental fue el de la directora de la escuela y muy especialmente el de su maestra de apoyo, con la cual nos contactamos con frecuencia semanal.
- Los docentes aplicaron las adaptaciones curriculares con el apoyo de la maestra.
- El liceo cuenta con un espacio de tutorías que funciona con un docente a cargo. Allí se realiza un trabajo personalizado con Alejandro.
- Dentro del aula hay alumnos que cumplen la función de tutores en este caso y en otros.
- Es de destacar que Alejandro llevó durante toda su etapa liceal una libreta personal con las anotaciones de sus tareas domiciliarias y un cuaderno borrador que luego pasó en limpio con la ayuda de su maestra de apoyo.
- Su familia constituyó un puntal fundamental: tiene claras las expectativas con respecto a él y deja trabajar a la institución, ya que no son padres ansiosos y disfrutaban cada logro de Alejandro.
- Ha sido muy importante en este proceso la apertura de Alejandro con respecto a sus compañeros: desde el día en que ingresó al liceo se adaptó y atrapó a todos. En el contacto con los demás va construyendo cada día su historia personal, que se refleja también fuera de la institución. Actualmente, pese a no asistir a clase, concurre dos días a la semana y colabora con la maestra de apoyo.

A continuación se incluyen ejemplos de las adaptaciones implementadas para trabajar con Alejandro.

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE CIENCIAS FÍSICAS (PLAN 1986-1993) PARA 2º AÑO

PROF. OLGA GURIN

FUNDAMENTACIÓN

El alumno con síndrome de Down que concurre a segundo año presenta bajo nivel de abstracción de conceptos, que se manifiesta en la dificultad para utilizar fórmulas, construir e interpretar gráficas, abstraer conocimientos.

En el desarrollo del año se deberá potenciar los trabajos cooperativos, los que fomenten el interés y el descubrimiento del alumno, trabajar en grupos flexibles, alternar los trabajos individuales con los colectivos.

Al plantear las diferentes actividades se intentará:

- Mostrar los estímulos utilizando el mayor número posible de vías sensoriales.
- Secuenciar una actividad: primero, manipulación libre del material (aprendizaje vivencial); luego, verbalización de la actividad (ponemos palabras a nuestras acciones); por último, representamos gráficamente lo que hacemos y le ponemos una etiqueta al concepto.
- Dar instrucciones claras y precisas.
- Cambiar de actividad frecuentemente, para que la atención se mantenga activada ante la novedad.
- Felicitar cada logro, no sólo para motivar al alumno, sino también para que tome conciencia de lo que ha conseguido gracias a su esfuerzo.
- Fomentar la comprensión de los contenidos más que la memorización y organizar esta información, relacionándola con la que el alumno ya tiene. Se trata de darle un sentido a lo que transmitimos.
- Partir de los aprendizajes funcionales y útiles para ellos.

El curso de segundo año de Ciencias Físicas es introductorio y jerarquiza los aspectos metodológicos, los objetivos generales referentes a la estructuración de formas de pensamiento, al desarrollo de aptitudes y actitudes, a la adquisición precaria de algunas herramientas y a vincular los conceptos con experiencias cotidianas. En este marco se plantean las adaptaciones del programa con la selección de algunos aspectos fácilmente contextualizables y que no impliquen el uso de abstracciones. Siguiendo los pasos de la Didáctica para la Comprensión se plantea la siguiente planificación:

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	¿QUÉ QUIERO QUE COMPRENDA?	¿QUÉ HARÉ PARA QUE COMPRENDA?
Concepto de energía. Transformaciones de una forma de energía en otra.	Qué la energía se puede manifestar de diferentes maneras. Que la energía se transforma de una forma a otra.	Desarmar una linterna y observar su funcionamiento explicando de qué manera se manifiesta la energía y cómo se transforma de una forma a otra. Luego, pedir que el alumno lo explique. A continuación, pedir que lo anote en el cuaderno. Solicitarle que observe otro mecanismo y explique con sus palabras cómo funciona.
Fuentes de energía	Que la energía proviene de diferentes fuentes.	Preparar una cartelera o presentación de Power Point sobre el tema y luego explicarla en clase.
El calor como forma de transferir energía.	Que el calor se puede transferir de un cuerpo a otro.	Calentar un vaso con agua utilizando un mechero. Reconocer que el fuego es una forma de energía y que el agua se siente más caliente. Discutir de dónde proviene el calor, a dónde va, por qué sentimos el agua más caliente. Colocar un vaso con agua caliente dentro de uno que contiene agua fría. Tocar alternativamente uno y otro y explicar lo que ocurre (el agua caliente se enfría y el agua fría se calienta).
Medida de temperatura.	Que sensación térmica y temperatura no son sinónimos. Que existen instrumentos para medir la temperatura.	Realizar la experiencia de los tres recipientes (con agua helada, agua caliente y agua corriente) en los que se sumerge alternativamente la mano. Tratar de explicar lo que se siente. Leer el texto <i>Ciencias Físicas para segundo curso</i> (Vila, Romano, Rosso; pág. 27-29). Describir los termómetros que ahí aparecen. Buscar en la casa o en el liceo diferentes termómetros y compararlos con los de la ilustración.
Calor específico de sólidos y líquidos.	Que el aumento de temperatura se relaciona con la cantidad de calor que recibe un cuerpo. Que la variación de temperatura se relaciona con la cantidad de sustancia que se calienta.	Realizar con el alumno la misma actividad práctica que con los demás integrantes del grupo. Pedir que cuente sus observaciones (cómo se siente el agua, qué pasa con la temperatura) y tratar de escribir la relación sin usar fórmulas ni gráficas.

Propuesta de evaluación escrita: Unidad 1 de Ciencias Físicas, segundo año

1. Encierra con un círculo qué palabra es la adecuada para completar la oración:

- Si caliento una olla con agua su temperatura..... AUMENTA DISMINUYE
- La temperatura se mide con..... REGLA TERMÓMETRO RELOJ
- Cuando el agua se siente caliente su temperatura es.....ALTA BAJA
- Cuando la temperatura del agua disminuye digo que se.....ENFRÍA CALIENTA

2. Une con una línea al cuerpo con la forma de energía que produce.

SOL	LUZ
VIENTO	
LAMPARILLA	CALOR
ESTUFA	
VENTILADOR	MOVIMIENTO
ESTUFA	

3. En las siguientes imágenes indica cuál es la fuente de energía.



Caso 2: Milagros

Milagros es una alumna ciega total de nacimiento. Los alumnos con ceguera total en general tienen las siguientes características: acceden al mundo físico a través de otros sentidos; aprenden a orientarse y desplazarse en el espacio; adquieren un sistema alternativo de lectoescritura; aprenden hábitos de autonomía personal; conocen y asumen su situación visual.

Frente a esto, el centro educativo debe favorecer la integración y el acceso al currículo, y el profesorado es responsable de enseñar y de la tutoría del alumno; crear un clima adecuado para la integración; dar respuesta a las NEE que presente el alumno, ya sea facilitando el acceso al currículo o incluyendo adaptaciones curriculares.

Al ingresar al centro, Milagros se desenvuelve con autonomía y maneja ampliamente el sistema de escritura Braille además de la escritura a máquina con teclado común. Está acostumbrada a estudiar con su madre, que le lee los materiales o se los transcribe al Braille. Paralelamente a las clases curriculares concurre a la Asociación de Ayuda a Discapacitados Visuales (Asadivi), donde recibe apoyo extra. En el momento de ingreso a la institución se planteó contemplar tres aspectos: sensibilización de los alumnos sobre la realidad de un alumno ciego; adaptaciones de acceso relativas a la organización, materiales y espacio; adaptaciones de elementos del currículo relativas a la metodología, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La sensibilización de los alumnos y docentes estuvo a cargo del cuerpo docente de la Escuela N° 6 donde se atienden grupos de alumnos ciegos y con baja visión. Los docentes y la directora de esta escuela participaron en dos talleres de sensibilización: uno para docentes y otro para alumnos. El taller de docentes consistió en una técnica de sensibilización y posterior manejo de pautas y estrategias para trabajar con Milagros. En el taller con los alumnos se trabajó con técnicas por las que debían ponerse en el lugar del otro para ser conscientes del apoyo que a veces deberían brindar a Milagros.

En cuanto a la organización del centro se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Se colocó una mesa de mayor tamaño que las del resto de los alumnos, para facilitarle el uso de material de escribir (Braille o común, según el caso), textos, grabador, material especial.
- Se ubicó a Milagros cerca del docente.
- Mantener la ubicación del mobiliario con la menor cantidad de modificaciones posibles para evitar la desorientación dentro del salón.
- Adecuación de lugares para que la alumna reciba apoyo, en los casos de ser necesario.
- Manejo de materiales para lectura, escritura y registro: se le permitió a la alumna manejarse con un grabador para registrar lo dicho en clase así como para las propuestas de evaluación. La metodología de evaluación se explicará más adelante.
- Grabación de material de estudio en casetes por parte de diferentes integrantes del equipo docente.
- Utilización de material en relieve, mapas con texturas, maquetas adaptadas para actividades específicas de cada materia.
- Adaptar algunas instalaciones para el trabajo en tutorías.

En cuanto a las adaptaciones del currículo se partió de las respuestas dadas, en forma conjunta, de profesores, el equipo asesor y la maestra de apoyo a una serie de preguntas:

¿Qué se pretende hacer? ¿Para qué?	OBJETIVOS, METAS DE COMPRESIÓN.
¿Quién y cómo tiene que hacerlo?	METODOLOGÍA.
¿Con qué materiales y recursos? ¿Cómo utilizarlos?	EQUIPAMIENTO.
¿Qué distribución de espacio y tiempo es la adecuada?	TEMPORALIZACIÓN.
¿Qué criterios de valoración son los oportunos?	EVALUACIÓN.
¿Qué pautas se deben seguir para verificar el desarrollo del proceso?	

UN ACERCAMIENTO A LA ESTRUCTURA DE LOS HIDROCARBUROS: TRABAJO CON MODELOS

Fundamentación. Dentro del curso de Química de primer año de Bachillerato se incluye el tema Hidrocarburos y uno de los puntos a considerar es la estructura de estos compuestos. Con frecuencia los docentes trabajan el tema dibujando las cadenas en el pizarrón y mostrando de esta manera las fórmulas desarrolladas para los compuestos. Al intentar explicar esto a un alumno ciego surge la necesidad de trabajar con modelos tridimensionales.

Ante al hecho de que los modelos disponibles en el centro mostraban la diferenciación de los elementos por códigos de colores, que no pueden ser apreciados por la alumna, se comenzó por fabricar los átomos de carbono e hidrógeno con bolitas de telgopor de diferentes tamaños, realizando los enlaces con palillos y pajitas. Como proyección se piensa diferenciar los átomos de los otros elementos mediante texturas, pegando a las bolitas polenta, yerba y otros materiales.

Consigna de trabajo. El profesor elabora varias estructuras de uno, dos, tres carbonos y se presentan a la alumna para que de alguna manera se ponga en contacto con las cadenas. En primer lugar, se le solicita que describa las diferencias entre las cadenas. A continuación, se le pide que aplique las reglas de nomenclatura y nombre las cadenas, y se le solicita que escriba la fórmula global. En tercer lugar, en caso de que se logren los resultados esperados, se pueden complicar las cadenas y llegar al concepto de isómero.

Programa especial de **Astronomía 2010**

Prof. Nelly Janchuk

Adaptación curricular para alumnos no videntes

Objetivos generales

- Ubicar al hombre en el espacio.
- Ubicar al hombre en el siglo XXI.
- Despertar el interés por la ciencia.
- Mostrar un panorama actualizado de los avances astronómicos.
- Introducir vocabulario técnico
- Promover actividades prácticas, reflexión y análisis crítico de los hechos observados.

Estructura global

Unidad 1. Visión general del Universo. Tiempo estimado: nueve semanas (18 clases).
Escritos: marzo a mayo.

Unidad 2. Sistemas estelares y cosmología. Tiempo estimado: 12 semanas (24 clases).
Escritos: mayo a setiembre.

Unidad 3. Sistema Solar y su exploración. Tiempo estimado: nueve semanas (18 clases).
Escritos: setiembre a noviembre.

Estructura específica

- Unidad 1. Visión general del Universo.
 - o **Módulo I.** La Tierra: definición, forma, tamaño, estructura. Rotación. Traslación. Ubicación del observador. Plano del horizonte. Definición de horizonte. Puntos de referencia. La esfera celeste (Z y Z'). La atmósfera: definición, composición. Ventajas e inconvenientes para la Astronomía.
 - o **Módulo II.** Descripción del cielo. Movimiento aparente diario del Sol. Movimiento general diario (MGD), sus leyes. Partiendo del concepto del planeta Tierra establecer otros cuerpos: asteroides, meteoroides, cometas, satélites artificiales; definirlos, clasificarlos y establecer su gran importancia.
 - o **Módulo III.** Concepto y definición de estrella. Constelaciones (definición, cantidad, distribución) y asterismos. Magnitud aparente. Instrumentos utilizados en Astronomía.
- Unidad 2. Sistemas estelares y cosmología.
 - o **Módulo I.** Estrellas: colores, tamaños, distancias. La espectroscopía. Clasificación de espectros, importancia. Efecto Doppler.
 - o **Módulo II.** Diagrama H-R. Definición e importancia. Evolución de las estrellas y estados finales. El Sol: análisis físico y químico. Sistemas binarios y múltiples. Cúmulos estelares (clasificación), nebulosas, galaxias. La Vía Láctea.
- Unidad 3. Sistema Solar y su exploración.
 - o **Módulo I.** Sistema Solar y su exploración. Origen. Teorías antiguas y las más recientes. Leyes de Kepler y Newton para explicar el movimiento planetario.
 - o **Módulo II.** Características físicas de los planetas; posibles clasificaciones. Interacción Sol-Tierra-Luna; las fases lunares. Eclipses de Sol y de Luna; importancia y visibilidad en Uruguay.
 - o **Módulo III.** Movimiento aparente anual del Sol. Medida del tiempo. Calendario. Las estaciones.

Fundamentación

- Astronomía es una ciencia natural (relación con otras disciplinas e interdisciplinariedad para tratar los temas).
- Tiene un valor formativo.
- Aprovecha el atractivo de estimular el gusto por la ciencia.
- Para el bagaje cultural del ciudadano.
- Para formar seres críticos, reflexivos.
- Para el cuidado del medio y el amor por la naturaleza.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

Procedimentales	Actitudinales
Empleo del método científico	Motivación para tareas en equipo
Selección de fuentes de información	Comunicación de trabajos a otros
Planteo de problemas	Tolerabilidad
Formular hipótesis	Interés por investigar
Interpretar resultados	Participación en el Observatorio
Reconocimiento de astros	Integración en grupos de trabajo con fines académicos y de participación social

Unidad 1

Contenidos conceptuales: reconocimiento de los conceptos de la interacción de las esferas (hidrósfera, biósfera, atmósfera, tierra sólida). Características generales de la Tierra, planos, puntos fundamentales, movimientos generales del planeta. Concepto y características de nuestra atmósfera: ventajas e inconvenientes para la Astronomía. Las características del cielo. Características y leyes del MGD. Constelaciones. Magnitud aparente. Instrumentos utilizados.

Contenidos procedimentales: reconocer diferentes astros (Sol, Luna, planetas, estrellas, cometas) a partir de la representación en una maqueta utilizando elementos cotidianos ya conocidos por el educando. Realización de un modelo de maqueta de constelaciones tomando algunas (se sugiere Orión, Cruz del Sur, Centauro); establecer en ellas tamaños generales, distancias y magnitudes. Mediante el sonido establecer la comprensión de las magnitudes (brillo) de los astros. Observar y realizar comparaciones. Conclusiones.

Contenidos actitudinales: lograr una actitud receptiva hacia los nuevos conocimientos. Promover la curiosidad, amor y respeto por la naturaleza, así como el sentido estético y la creatividad.

Unidad 2

Contenidos conceptuales: concepto de estrella y sus características (colores, tamaños, distancias). Espectros y leyes: su importancia. Efecto Doppler. Diagrama H-R. El Sol: análisis físico y químico. Sistemas binarios y múltiples. Cúmulos estelares. Nebulosas, galaxias. La Vía Láctea.

Contenidos procedimentales: observación directa del Sol y luego por proyección en el dorso de la mano con un telescopio de escaso calado. Construcción de una maqueta del diagrama H-R. Agregar al modelo de constelaciones los cúmulos estelares, nebulosas, etcétera. Mediante el sonido llegar a la explicación de los colores (rojo: sonido grave; azul: sonido agudo; amarillo: intermedio).

Contenidos actitudinales: estimular la curiosidad. Valorar los aportes científicos sobre la interpretación y el descubrimiento respecto de la composición de los astros.

Unidad 3

Contenidos conceptuales: Sistema Solar y su exploración. Origen. Teorías. Leyes de Kepler y Newton para explicar el movimiento planetario. Características físicas de los planetas. Posibles clasificaciones, Interacción Sol-Tierra-Luna; fases lunares. Eclipses de Sol y de Luna. Importancia. Movimiento aparente anual del Sol. Medida del tiempo. Calendario. Las estaciones.

Contenidos procedimentales: modelo a escala del Sistema Solar actual. El educando utilizará elementos cotidianos ya conocidos para realizar su representación en cuanto a textura, tamaño y distancias.

Contenidos actitudinales: valorar los aportes científicos sobre el descubrimiento de los astros. Estimular la reflexión.

Estrategias

Unidad 1

1. A partir de una esfera de plastilina realizada manualmente se representará la forma de la Tierra (achatamiento polar, abultamiento ecuatorial, eje del mundo) para luego trabajar con un globo terráqueo (reconocimiento táctil).

2. Con la ayuda de dos plafones de plástico se representa la esfera celeste:
 - a. como base (en una media esfera) se hace (sobre cartón circular y del mismo tamaño) el horizonte y se ubica la posición del observador;
 - b. con una varilla insertada se representan el cenit y el nadir (la vertical) y con otra, el eje polar;
 - c. con hilos se muestran los meridianos, paralelos y hemisferios celestes;
 - d. en la misma esfera se simboliza mediante diferentes figuras realizadas en cartón de distintos milímetros de espesor a las estrellas (algunas constelaciones), la Luna, el Sol, satélites artificiales, etcétera;
 - e. con la ayuda de la mano se indicará el recorrido aparente diario del Sol y también el de la mayoría de los astros;
 - f. haciendo rotar un globo terráqueo se explicará el movimiento real de la Tierra (con las pautas dadas) y se pasará a explicar el MGD.

Unidad 2

- Inflando globos se explica el aspecto de las estrellas para comprender su forma, tamaños, composición química, sistemas binarios y múltiples.
- Se hará escuchar distintos niveles de sonido para comprender las magnitudes de los astros. Por ejemplo, la mag 6 (10 dB) es lo que apenas oigo; mag 5 (20 dB) es comparable al ruido de las hojas de los árboles (Vía Láctea), y así sucesivamente hasta llegar a las magnitudes negativas: mag -4 (110 dB) sería audible, similar al ruido que produce un taladro de calle. Se dará el concepto de eco como reflejo, ya que las estrellas producen un ruido intermitente; en cambio los planetas hacen rebotar el sonido de las estrellas (reflejan la luz).
- Mediante el sonido se llega a la explicación de los colores de las estrellas; se establece el sonido agudo de la voz para el color azul; el sonido grave de la voz para el color rojo, y el color amarillo quedará ubicado entre ambos.
- Para el tema del efecto Doppler se partirá de escuchar un automóvil aproximándose y alejándose (en la vereda del liceo) para explicar el corrimiento hacia las longitudes más largas con el sonido grave, y con el sonido agudo para el corrimiento hacia longitudes más cortas.
- Se confecciona sobre una espuma plast (del tamaño de una hoja A4) el diagrama H-R utilizando tachas para representar a las estrellas (secuencia principal, supergigantes y gigantes rojas, estrellas blancas). Con el sonido y la magnitud se razona sobre el tamaño de las estrellas y la importancia de este diagrama.
- Exposición directa al Sol para experimentar y percibir la influencia de la radiación infrarroja. Con un telescopio de escaso calado se concentrará la luz para que el alumno compare el efecto. Posteriormente se explicará la influencia de la radiación ultravioleta. Sería interesante tener una entrevista previa con los padres para conocer alguna experiencia respecto de la exposición solar, como forma de abordar el tema del daño y el peligro de este tipo de radiación.

Unidad 3

- Se propone la confección de varias formas geométricas hechas en cartón para reafirmar los conceptos de circunferencia, círculo, elipse, hipérbola, entre otros, y así llegar a comprender el real movimiento planetario en torno al Sol con las leyes de Kepler y de Newton.

- Representación a escala del Sistema Solar en una maqueta, ubicando al Sol y los planetas, así como otros astros. Con diversos tipos de esferas y texturas se propone la construcción de los planetas y se irá explicando las características que presenten de acuerdo a las posibles clasificaciones.

Evaluación

Será continua y progresiva, tanto oral como escrita. Se realizará la corrección de trabajos domiciliarios y del cuaderno de clase, así como la corrección y evaluación de modelos, maquetas, etcétera.

Recursos

Globo terráqueo, globos de látex, esferas de acrílico, esferas de telgopor y otras con diferentes texturas y tamaños, espuma plast, palillos, papeles, textos, telescopio, videos, música, maquetas, etcétera.

Bibliografía para el alumno

Elementos de Astronomía y de Astrofísica, de Cassinelli.
El Sol, de Ian Nicholson
Internet.

Bibliografía para el docente

Enseñar ciencias, de G. Alexandre.
La formación del espíritu científico, de Bachelard.
Cosmología astrofísica, de G. Sánchez.
Astronomía general: teoría y práctica, de Baladí y Gutiérrez.
Cartas estelares y mapas del cielo, en www.skymaps.com.
Vida y Cosmos, nuevas reflexiones, de Fernández y Mizraji.
El Sol, de Ian Nicholson.
Guía de campo de las estrellas y planetas, de Menzel.
El Universo, de Isaac Asimov.
El nuevo Sistema Solar, de Smoluchovski.
Astrofísica general, de Gutiérrez y Moreno.
Calendario, de Couderc.
Anuario Astronómico, del CES.
Observer's Handbook 2010.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

Uno de los logros a destacar es la inclusión de los alumnos desde el punto de vista social tanto con sus pares como con los docentes y con las familias de otros alumnos.

Desde el punto de vista académico se lograron los objetivos planteados por el equipo directivo y los docentes y se colmaron las expectativas de los padres de los alumnos incluidos.

En el equipo de trabajo se fortalecieron los vínculos entre docentes y alumnos y los docentes se sensibilizaron frente a cada problemática presentada.

Por otra parte, la institución se fortaleció al fomentar valores como la tolerancia, la solidaridad, la integración y la cooperación tanto entre los adolescentes como entre los adultos.

Dificultades

La mayor dificultad fue y sigue siendo cambiar la mentalidad de los docentes: la primera respuesta siempre fue “a mí no me prepararon para trabajar con estos alumnos”, “yo no puedo”, “tengo miedo”, “¿no nos estaremos equivocando?”.

Otra dificultad fue la concepción de evaluación cuantitativa y calificativa, que se debió sustituir por una cualitativa, formativa y de proceso.

Tratar de superar estas dificultades fue la razón de que se llevara a cabo una gran cantidad de talleres y que se invirtieran muchas horas de trabajo en coordinar y en conversaciones de reflexión sobre el tema.

Una última dificultad, aunque no menos importante que las anteriores, es que se debió atender la ansiedad de los padres de los alumnos con NEE.

CONCLUSIONES

Como conclusión nos gustaría compartir una pequeña historia con una reflexión final.

El chino y el arroz

Un hombre estaba poniendo flores en la tumba de su esposa, cuando vio a un hombre chino poniendo un plato de arroz en la tumba vecina. El hombre se dirigió al chino y le preguntó, levemente burlón:

—Disculpe, señor, ¿de verdad cree usted que el difunto vendrá a comer el arroz?

—Sí —respondió el chino—. Lo hará cuando el suyo venga a oler las flores.

Moraleja

Respetar las opiniones y las características del otro es una de las mayores virtudes que un ser humano puede tener. Las personas somos diferentes, por lo tanto actuamos y pensamos diferente. No juzgues: solamente comprende y ponte en el lugar del otro.

BIBLIOGRAFÍA

AA VV (2003): *La integración educativa de la población con discapacidad a la educación secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México.

FERNÁNDEZ, Agustín (2003): “Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad” en *Umbral 2000* [revista digital] N° 13. www.reduc.cl.

FUNDACIÓN HINENI: *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Anexo: “Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas”, Unicef, Unesco.

GIL ANGULO, J.M., J.L. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, V. OSUNA GÓMEZ, D.C. POLO SERRANO, D. VALLEJO DE CASTRO: *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual*, Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad (Sevilla). www.educa2.madrid.org/cms_tools/files/.../guia_deficit_visual.pdf.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Teresa (2008): “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6. N° 2.

ROSA BLANCO G.: “Hacia una escuela para todos y con todos” en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, N° 48, Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe, Santiago; pp. 55-72.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, J.P., V. GÓMEZ MARTÍN, A.J. CORPAS GONZÁLEZ, J.L. GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J. MARTÍN GASPAS (1995): “El acceso al currículum: adaptaciones curriculares” en *Revista Puerta Nueva*, Anexo 8, CAIDV.

"El desarrollo de escuelas inclusivas es esencial para lograr una educación de calidad y sociedades más integradoras. La inclusión implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan 'requisitos de entrada', ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos".

2021
METAS
EDUCATIVAS
LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA
GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS

Colaboró en esta publicación:

